

**Didáctica de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera para niños y niñas con  
Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)**

**Autora**

**Paola Andrea Wilches Novoa**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Comunicación y Lenguaje**

**Licenciatura en Lenguas Modernas**

**Bogotá, 2016**

**Didáctica de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera para niños y niñas con  
Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)**

**Autora**

**Paola Andrea Wilches Novoa**

**Asesora**

**Hilba Milena Jiménez Pulido**

**Magister en educación**

**Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial**

**Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas**

**Pontificia Universidad Javeriana**

**Facultad de Comunicación y Lenguaje**

**Licenciatura en Lenguas Modernas**

**Bogotá, 2016**

## **Dedicatoria**

Este trabajo de grado, esta dedicado a mi familia y profesores, pues gracias a sus dedicación, esfuerzos y apoyo incondicional, me fue posible desarrollar este trabajo.

A mi madre, por estar siempre apoyando y animando mi proceso de formación como Licenciada en Lenguas modernas, por alentarme en esos momentos de frustración y por su amor incondicional

A mi padre (QEPD) a quien le dedico mis triunfos, y quien muy seguramente estaría orgullo de este trabajo, esto también es para ti “papi”.

A mis amigos y amigas quienes me apoyaron y estuvieron en todo este proceso, animándome siempre a seguir adelante.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>Resumen.....</b>	<b>9</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>Justificación .....</b>	<b>15</b>
<b>Contextualización .....</b>	<b>17</b>
<b>Planteamiento del problema .....</b>	<b>25</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>34</b>
<b>Objetivo general .....</b>	<b>34</b>
<b>Objetivos específicos.....</b>	<b>34</b>
<b>Antecedentes .....</b>	<b>35</b>
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>40</b>
<b>Síndrome de Down y Enseñanza de L2.....</b>	<b>41</b>
<b>Educación inclusiva .....</b>	<b>47</b>
<b>Transición histórica hacia la educación Inclusiva.....</b>	<b>48</b>
<b>Herramientas para lograr una educación inclusiva.....</b>	<b>52</b>
<b>Metodologías y estrategias en la educación inclusiva .....</b>	<b>53</b>
<b>Enseñanza de lengua extranjera: Inglés en ciclo 1 .....</b>	<b>57</b>
<b>Marco metodológico .....</b>	<b>63</b>
<b>Participantes.....</b>	<b>64</b>
<b>Técnicas e instrumentos.....</b>	<b>65</b>
<b>Fases metodológicas .....</b>	<b>67</b>
<b>Fase de rastreo y delimitación de la problemática .....</b>	<b>67</b>
<b>Fase de contextualización .....</b>	<b>69</b>
<b>Fase de Elaboración de Instrumentos .....</b>	<b>69</b>
<b>Fase de fundamentación teórica.....</b>	<b>70</b>
<b>Fase de Recogida de Información .....</b>	<b>71</b>
<b>Fase de Resultados y Análisis .....</b>	<b>71</b>
<b>Fase de Elaboración de la propuesta de Orientación Didáctica .....</b>	<b>72</b>
<b>Resultados y Discusión .....</b>	<b>74</b>

<b>Conclusiones .....</b>	<b>82</b>
<b>Proyecciones .....</b>	<b>87</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>89</b>
<b>Apéndices .....</b>	<b>95</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Características de la Discapacidad intelectual Leve</i> .....	42
<b>Tabla 2.</b> <i>Características de la Discapacidad Intelectual Moderada</i> .....	43
<b>Tabla 3.</b> <i>Características de la Discapacidad Intelectual Grave</i> .....	43
<b>Tabla 4.</b> <i>Características de la Discapacidad Intelectual Profunda</i> .....	44

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Niveles Comunes de Referencia: Escala Global. Usuario Básico.....	57
<b>Figura 2.</b> Lineamientos para organizar el trabajo didáctico, Programa nacional de Inglés en México.....	62
<b>Figura 3.</b> Fases de la investigación.....	67

## TABLA DE APÉNDICES

<b>Apéndice A:</b> Formato de entrevista a maestros Centro Crecer Bosa.....	95
<b>Apéndice B:</b> Formato de encuesta a practicantes de Licenciatura en Lenguas Modernas.....	96
<b>Apéndice C:</b> Formato de entrevista a maestros IED Naciones Unidas.....	98
<b>Apéndice D:</b> Formato de entrevista a administrativos IED Naciones Unidas.....	100
<b>Apéndice E:</b> Formato de entrevista Educadora especial IED Naciones Unidas.....	102
<b>Apéndice F:</b> Formato de registro de notas, Diario de Campo.....	103
<b>Apéndice G:</b> Formato de evaluación producto D.E.L.E.S.D ciclo 1. Experto 1.....	104
<b>Apéndice H:</b> Formato de evaluación producto D.E.L.E.S.D ciclo 1. Experto 2.....	106

## Resumen

La presente investigación titulada *Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)*, surge del interés acerca de cómo abordar y orientar procesos educativos de lengua extranjera en contextos inclusivos, desde la siguiente pregunta: *¿Qué elementos didácticos deben considerarse en procesos de enseñanza del inglés, como lengua extranjera, en contextos de inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down, en ciclo I?*. Esta orientó el ejercicio investigativo tipo estudio de caso, de carácter cualitativo etnográfico aplicado a la educación, que consistió en identificar, caracterizar y analizar una problemática que se presentaba en un contexto educativo elegido, para proyectar mejoras en la calidad de los procesos que allí se desarrollaban (Stake,1995).

Así, teniendo como contexto de trabajo el ciclo I, del IED Naciones Unidas en la ciudad de Bogotá, el objetivo general de la investigación fue identificar y describir elementos didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños y niñas con Síndrome de Down, que posibilitaran la participación de esta población en el contexto antes mencionado.

Como resultado de la investigación se logró la configuración de una serie de orientaciones para maestros de lengua extranjera que laboran en contextos inclusivos con niños con SD en ciclo 1, desde las cuales se espera encaminar los procesos adelantados en entornos inclusivos. Entre las conclusiones más relevantes se encontró que para los profesionales que se desempeñan en esta área, conocer qué es un aula inclusiva y las necesidades de los estudiantes que conforman el aula para poder adaptar y desarrollar la clase, es imprescindible; de modo que, los futuros Licenciados en Lenguas Modernas deberían recibir formación orientada a la enseñanza

en aulas inclusivas, en un proceso que proporcione herramientas para desarrollar su labor en concordancia con los requerimientos de los escenarios actuales de formación.

**Palabras Claves:** Síndrome de Down, Lengua extranjera, Inglés, Educación inclusiva, Capacidades Diversas, Discapacidad intelectual, Ciclo 1.

## Introducción

Al iniciar la vida profesional, el Licenciado en Lengua Modernas, se ve expuesto a diferentes realidades propias del contexto educativo, una de ellas, la inclusión de niños y niñas con discapacidad en aulas regulares, ya que como es propuesto por la Declaración de Salamanca (1994) en su artículo 3.

Las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (... ) En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje(...) Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves(...) El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

En respuesta a lo descrito, los planteles educativos deben además de promover el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad en sus comunidades académicas, ajustar sus dinámicas, contratar y formar al personal docente que hará parte de este marco, esto último con

el fin de constituir un equipo de profesionales que cuenten con las herramientas para desarrollar los procesos formativos que requieren todos los niños y las niñas.

Es así cómo surge esta investigación, la cual tiene como centro los procesos que se desarrollan en *contextos educativos inclusivos* del ciclo I, en donde son participes niños y niñas con Síndrome de Down (SD, en adelante); teniendo en cuenta que debido al desconocimiento y muchas veces a la falta de formación por parte de los maestros de lengua extranjera, en estos contextos es frecuente observar la falta de elementos didácticos que deben considerarse en procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, que faciliten los procesos de aprendizaje para dicha población.

Al respecto es importante mencionar que algunos maestros asumen los contextos educativos sin la experiencia requerida, basándose además en creencias poco favorables para el proceso educativo de los niños y las niñas con SD; como por ejemplo, el considerar que son personas con comportamientos agresivos, que les cuesta mucho aprender o que no es importante la enseñanza de una lengua extranjera para dichos niños y niñas; así, es frecuente encontrar maestros, que no se basan en los acercamientos e impresiones que se pueden lograr en el aula, en directo contacto con los niños y las niñas, lo cual es primordial para entender y manejar los contextos diversos desde las características propias de los participantes. De esta forma, en el momento que el Licenciado asume sus primeras experiencias basado en “mitos” o creencias personales, hace que su procesos de enseñanza-aprendizaje se conviertan en una experimentación constante, poco fundamentada y lejana de los requerimientos de los estudiantes.

En línea con lo anterior, como uno de los conceptos base de esta investigación, se considera importante describir que es *inclusión*, según la Sociedad Nacional del Síndrome de Down de los Estados Unidos de América (NDSS por sus siglas en inglés) como una práctica de recibir,

valorar, potenciar y apoyar el aprendizaje diverso académico y social en las aulas de clase, ya sea: Primaria, media o secundaria; haciendo así un aula inclusiva, en donde se incorpore a todos los alumnos en el currículo regular; esto implica que aquellos estudiantes que se encontraban en aulas especiales se incorporen a las aulas regulares y se eduquen de manera conjunta (NDSS, <http://www.ndss.org/Resources/NDSS-en-Espanol/Educacion/Que-es-la-Inclusion/>).

Así, bajo un diseño de estudio de caso, de tipo etnográfico cualitativo, que permite comprender las dinámicas que se presentan en un contexto en particular, se planteó el análisis de los procesos de enseñanza de lengua extranjera (Inglés) en el aula inclusiva del colegio tal IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá, con el fin de identificar los elementos didácticos que deben considerarse en dichos procesos, para la enseñanza de niños y niñas con SD.

De igual manera, en el presente documento se describen definiciones relacionadas con la condición que implica un diagnóstico de Síndrome de Down desde la Organización Mundial de la salud (OMS), Florez (1991-1994), Hower (1999) y Ruiz (2009); el concepto de Inclusión y su relación con Educación Inclusiva (Parra Dussan , 2010; Calvo, 2007; Ruiz,2009; Molina , Alves. y Vived, 2008; Vygotsky, 1964,1979; Eredics 2014); además de aspectos pedagógicos y didácticos relacionados con la Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera.

Teniendo en cuenta lo anterior, el trabajo que aquí se presenta, es pertinente para la Universidad, con relación a la formación de docentes de lengua extranjera en el campo de la educación, y la sensibilidad social que conlleva el perfil de un profesional en este campo. Aporta al área de investigación, ya que estudios venideros podrán utilizar los resultados de ésta, como punto de partida de otros procesos de construcción del conocimiento en torno a la didáctica.

Así entonces, la presente investigación tiene como objetivo identificar y describir los elementos didácticos que deben considerarse en el proceso de enseñanza del Inglés como lengua

extranjera en el contexto de inclusión mencionado unas líneas arriba, como herramienta de apoyo a los profesionales que se desempeñan en este campo, de modo que sea un proceso en el cual todos los estudiantes aprenderán en el mismo contexto (conjuntamente) independientemente y en respuesta a la condición cognitiva, sensorial o física que haga parte de sus características.

## Justificación

Para iniciar, es pertinente mencionar el origen del interés por el tema que esta investigación aborda. Durante la formación en la Licenciatura en Lenguas Modernas se observó que en el plan de estudio de la carrera de la Pontificia Universidad Javeriana, no se cuenta con cursos, seminarios o talleres, que contribuyan a la configuración de conocimientos que puedan orientar los procesos de enseñanza de lengua extranjera a personas con discapacidad sensorial, motora, cognitiva u otras, aún cuando actualmente los contextos en los que se desempeñan los egresados de dicho programa académico, especialmente en instituciones educativas, se encuentra incluido el mencionado colectivo de personas, en respuesta a los acuerdos y normas que a nivel nacional <sup>1</sup> y mundial se han desarrollado en el Marco de la Educación para Todos (EpT) enunciada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1990).

Así entonces, se consideró pertinente desarrollar esta investigación más aún por su relación con el perfil de aspirante a Licenciatura en Lenguas Modernas, en el que se expone: “Debe ser una persona con intereses en el campo de la educación, las humanidades y las ciencias sociales y con sensibilidad por la realidad social, nacional e internacional.” <http://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-lenguas-modernas>

Por ende, a fin de ser profesionales que respondan a dicho perfil es importante desarrollar competencias, conocer herramientas, profundizar en conocimientos que aporten al manejo de *aulas inclusivas* en las que se cuenta con niños y niñas con diversas características entre ellas condiciones que se relacionan con la discapacidad, en donde se puedan satisfacer las necesidades

---

<sup>1</sup> Ley 1618 del 2013, “ARTICULO 11. DERECHO A LA EDUCACIÓN”. El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo...”

de los estudiantes teniendo en cuenta que cada sujeto requiere oportunidades particulares. De ahí que, esta investigación contribuya de manera significativa a la formación como docentes, ya que se abarca una realidad que muchos profesionales en este campo han abordado desde el conocimiento del tema por a la poca información brindada durante su formación profesional con relación a la enseñanza en estos contextos.

De esta manera, este proyecto de investigación pretende aportar a la Licenciatura en pro de llevar a cabo procesos educativos más acordes con las necesidades de los aprendices, en donde de igual manera se estarían considerando otros contextos educativos. En relación a nuestro país, esta investigación se preocupa por la situación actual de los Licenciados que trabajan y trabajarán atendiendo los principios del Marco Mundial de Educación para Todos (ONU, 1990) con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos.

## Contextualización

Este apartado, tiene como finalidad contextualizar la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a niños niñas y adolescentes con SD las cuales están siendo partícipes de procesos de educación formal en la ciudad de Bogotá y específicamente en el contexto educativo del Colegio IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá, centro del proceso de indagación que en este documento se presenta.

### Contexto Macro

Debido a que el Marco Mundial de la Educación para Todos [EpT] (1990) junto con los principios de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2006) plantean la necesidad de analizar y propiciar la plena participación de todo niño y niña en contextos educativos desde el enfoque diferencial y la perspectiva de derechos, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) decidió implementar programas de inclusión tanto en el Distrito Capital como en varias ciudades del territorio nacional. Puesto que dicho programa está enmarcado en el Marco de la EpT, se planteó establecer que cada institución de carácter público está en obligación de promover acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidades intelectuales, entre ellas las personas con SD. Haciendo que este proyecto no sólo se llevará cabo con personas que están en edad escolar (4-17 años) sino también para el caso de personas adultas con capacidades diversas. Ya que como lo menciona el artículo 11 de la ley 1618 del 2013, el MEN debe garantizar que los jóvenes y adultos con alguna discapacidad tengan acceso general a la educación, la formación profesional y la educación para adultos.

En lo que concierne al tema de investigación, enseñanza de lengua extranjera en aula inclusiva con niños y niñas con SD cabe resaltar que entidades internacionales como el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO), y La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) buscan promover día a día la inclusión de niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad dentro del sistema escolar formal del país (Colombia).

Por otro lado, la educación inclusiva en el aula, busca atender las necesidades educativas de aquellos niños, adultos y jóvenes, con una discapacidad o capacidad excepcional que sean expuestos a ser marginados o a ser excluidos socialmente ( Ruiz. E, 2009). En lo que respecta a Colombia, se ha buscado que el fenómeno de discriminación o exclusión social disminuya, por medio del programa de educación inclusiva en todos los niveles educativos que configuran el sistema, haciendo que no solo los compañeros de clase de quien se incluye, sino todos aquellos que les rodean, incluyendo sus familias, sean conscientes del rol y la importancia que cada uno tienen en la sociedad, ya que todos son miembros importantes en ella.

Cabe resaltar, que al hablar de educación inclusiva se están abarcando todas las características que una persona pueda tener como por ejemplo: sus características físicas, sus características cognitivas, sensoriales, culturales, socioeconómicas, etc. Pues, al hablar de educación inclusiva no solamente se refiere a hacer parte de un contexto educativo sino que de igual manera se busca responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes independientemente de su condición.

Habría que decir también que en el Distrito Capital de acuerdo al censo realizado en el año 93 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística(DANE) hay aproximadamente

un total de 63.372 personas con deficiencias severas y una prevalencia del 1,29%. En el censo de 2005 se identificaron 331.301 personas con limitaciones permanentes, para una prevalencia del 4,9%; según los resultados obtenidos con la aplicación del Registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad, se han registrado 173.587 personas una prevalencia del 2,6%, quedando un total por registrar de 157.714 La localidad que presenta la mayor prevalencia en el registro, es Sumapaz con el 5,6%, seguido por Rafael Uribe 4,1%, Puente Aranda 4,0%, Candelaria y Tunjuelito 3,9%, Bosa 3,5%, San Cristóbal 3,2%, Barrios Unidos 3,1%, Usme y Antonio Nariño 2,9%, Santa Fé y Kennedy 2,8. Con prevalencia menores al promedio distrital se encuentra la localidad de Chapinero con un 2,5%, Ciudad Bolívar 2,4%, Mártires, Usaquén y Fontibón con el 2,2%, Teusaquillo 1,8%, Engativá 1,5% y Suba con 1,2%. En promedio las personas menores de 10 años presentan una prevalencia del 16,1 por cada mil personas, mientras que las personas mayores de los 60 años sube al 129,9. De las 173.587 personas registradas que presentan algún tipo de deficiencia, el 32,7% requieren de la ayuda permanente de una persona para su desenvolvimiento cotidiano, como bañarse, vestirse, alimentarse por sí mismos.

Así a fin de apoyar a las personas con discapacidad el MEN determinó, como se ha mencionado, la necesidad de crear el Programa de Inclusión en aulas regulares el cual se fundamenta en:

*El inciso 6° del artículo 68 de la Constitución Nacional* el cual señala que "La erradicación del analfabetismo y la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades diversas, son obligaciones especiales del Estado". Este artículo de la Constitución Nacional, conlleva a que la Alcaldía de Bogotá inicialmente emprenda un nuevo proyecto llamado "Inclusión en aulas regulares". Un proyecto el cual se reglamentó en el Distrito Capital

el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales<sup>2</sup> y con capacidades diversas<sup>3</sup> en el marco de la educación para la atención a la diversidad.

El *decreto 366 del 9 de febrero de 2009*, por medio del cual se reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades diversas en el marco de la educación inclusiva. Este proyecto de integración se está llevando a cabo desde el 2009 con la ayuda de la secretaría de integración social del distrito.

*Ley estatutaria No.1618 del 27 de febrero de 2013* por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Dicha ley, consta de 32 artículos en los cuales señala que su objetivo es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, eliminando así toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la *Ley 1346 de 2009*.

En lo que concierne a esta investigación, cabe resaltar *el artículo 11 de la ley No 1618 de febrero de 2013* en relación al *derecho a la educación*; plantea que el Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención el cual garantizara el acceso a la educación de los niños y las niñas bajo un enfoque de inclusión. De igual forma, señala que la enseñanza primaria será gratuita, y que la educación secundaria será obligatoria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos. El Ministerio de Educación

---

<sup>2</sup> Conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad.

<sup>3</sup> Todo ser humano que presente temporal o permanentemente una limitación, pérdida o disminución de sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales, para realizar sus actividades connaturales.

Nacional deberá garantizar que el personal docente dispuesto para la atención educativa de la población con discapacidad, esté capacitado desde un enfoque inclusivo. Los colegios públicos y privados deberán adaptar sus currículos y en general todas las prácticas didácticas, metodológicas y pedagógicas que desarrollen, para incluir efectivamente a las personas con discapacidad.

Los procesos de educación inclusiva en aulas regulares, están siendo implementados en todos los colegios o instituciones educativas públicas y privadas las cuales deben acoger a los niños y niñas independientemente de sus condiciones. Sin embargo, para ser parte de un aula inclusiva, el niño o niña debe estar en edad escolar; y es aquí donde surge una de las problemáticas que enfrentan las personas con discapacidades; ya que algunos jóvenes con discapacidad cognitiva desarrollan sus diferentes habilidades con un ritmo diferente (Anijovich,2004) haciendo que los jóvenes de 18 años en adelante sean excluidos del programa por no estar en el rango de edad escolar.

Por otro lado, el MEN aplica programas académicos que permiten implementar diferentes modalidades educativas que respeten el derecho a la educación. De igual forma, se implementan programas de formación de docentes en educación especial e incorporan grupos interdisciplinarios de apoyo educativo conformados por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, intérpretes para los usuarios de la lengua de señas, docentes para la enseñanza y uso del sistema Braille y otros agentes educadores con el fin de asegurar el desarrollo de diferentes modalidades para la atención de los estudiantes con discapacidad o con capacidades diversas en la educación formal y en el contexto social (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>).

Así mismo y en relación al interés de esta investigación, es importante resaltar los procesos desarrollados por la Corporación Síndrome de Down, la cual junto con la Secretaría de Educación Distrital ha realizado diferentes talleres, congresos, y guías que buscan la formación docente desde el 2012 al 2015. Este plan, recoge los aspectos fundamentales sobre formación de educadores, articulados al Plan de Desarrollo Nacional, a los Planes de Mejoramiento Institucional y a la Evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes, fortaleciendo las competencias del talento humano y mejorando la calidad del servicio educativo. Todo esto, con relación al programa de inclusión que se está llevando a cabo en varios de los colegios de la ciudad Bogotá, a fin de mejorar de manera notoria la educación para personas con discapacidad en aulas regulares (Calderón, 2016).

En línea con el anterior y con el fin de encaminar esta investigación en un contexto mas específico, se eligió para su desarrollo el contexto inclusivo del ciclo I del IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá, de la ciudad de Bogotá; teniendo en cuenta la población de niños y niñas que hacen parte de procesos formativos en inglés en dicha institución, en la que participa una niña con SD, que se pasa a describir.

### **Contexto (micro)**

El IED Naciones Unidas, es un colegio distrital localizado en la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá, Colombia. Según sus documentos institucionales, la misión de esta es formar personas integrales, comprometidos y competentes, con un amplio desarrollo del liderazgo para poder transformar su entorno. Dicha institución, fue el resultado de una fusión entre dos instituciones educativas en el 2003, esto con el fin de cubrir: preescolar, básica primaria y básica

secundaria. Los egresados del Colegio IED Naciones Unidas, son personas proactivas, entusiastas, comprometidas y capaces de comunicarse de manera competente, para así liderar la transformación e impacto de su entorno a fin mejorar tanto la calidad de vida de sus familias y por ende la de la comunidad.

Es importante mencionar que la institución educativa, cuenta con un Programa de Educación Incluyente, que hace que la institución tenga un enfoque diferencial. El enfoque diferencial es aquel que analiza, actúa y evalúa con relación a las inquietudes o diversidades de la comunidad, para así brindar una atención y en este caso educación integral. Dicho enfoque, está basado en los Derechos Humanos teniendo en cuenta los entornos y modelos educativos libre de exclusión. Esta propuesta, fue implementada en la institución por la Secretaría de Educación Distrital y Bogotá Humana.

Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionó uno de los grupos del ciclo 1, participantes de la clase de inglés, en el cual hay aproximadamente 38-40 estudiantes. Es de anotar que dicha cantidad de niños se debe a que para recibir esta clase se unen 2 grupos del mismo ciclo. Los niños de 6 años de edad aproximadamente y hasta el II semestre de 2015, contó con la participación de niños con SD<sup>4</sup>.

Para este grupo de estudiantes, se evidenciaron objetivos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza del inglés, según referenció la docente a cargo, tales como:

- Comprender historias cortas narradas en un lenguaje sencillo.

---

<sup>4</sup> En el último semestre de desarrollo de este trabajo de grado, el grupo ya no presentaba participación de niños con SD, pues la niña con SD que hacía parte de este grupo no se inscribió en el 2016. Sin embargo, debido al programa de inclusión del IED Naciones Unidas, es posible que a futuro sigan ingresando estudiantes con SD en ciclo 1.

- Desarrollar estrategias que le ayuden a entender algunas palabras, expresiones y oraciones que lee
- Hablar en inglés, con palabras y oraciones cortas y aisladas para expresar sus ideas y sentimientos sobre temas del colegio y familia.

Es de anotar que en esta institución se trabaja el área de inglés, una vez por semana con intervalos de 40-45 minutos por clase, lo cual determina una baja intensidad en relación a lo esperado por los Lineamientos Nacionales.

De igual modo, durante las clases de inglés, se implementan estrategias de tipo socio-afectivas, en donde los estudiantes están siendo motivados constantemente por el maestro con elementos llamativos para los estudiantes, en donde no solamente se hace uso de herramientas tales como el tablero sino que también utilizan los diferentes recurso que el aula pueda brindarle a sus estudiante y que puedan ser un apoyo para que el proceso de aprendizaje sea más “divertido”.

## Planteamiento del problema

Al momento de plantear procesos de educación inclusiva se deben considerar como mínimo los objetivos que identificó la UNESCO, al hacer la revisión de los objetivos que en el marco de la educación para todos se habían propuesto para el milenio,

(<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>), los cuales son:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos
- Velar por que de aquí a 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas adecuados de aprendizaje para la vida diaria
- Aumentar de aquí al año 2015 los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr para 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, con iguales posibilidades de obtener buenos resultados

- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

Estos objetivos se relacionan con la enseñanza de lengua extranjera en contextos inclusivos; exponer a los niños y niñas con SD a una segunda lengua es imprescindible, pues como lo menciona Ramos (2011) el que un niño con una discapacidad, en este caso SD aprenda una segunda lengua, trae consigo beneficios a nivel cognitivo, emocional y motivacional además del hecho de encontrar estos procesos educativos en un mundo totalmente globalizado, lo cual trae muchos más beneficios a las vidas de estos niños. Lo anterior, aun cuando la gran mayoría de personas con SD no lograrán una fluidez como la de una persona nativa.

Sin embargo, debido a la falta de experiencia y poca aproximación a personas con SD por parte de los maestros, en determinadas disciplinas, no es posible evidenciar la inclusión en contextos de educación formal en el aspecto formativo mencionado, ya que si el profesor encargado de la enseñanza de lengua extranjera no implementa una estrategia metodológica en donde todo su grupo de estudiantes aprenda mediante métodos y estrategias igualitarios y funcionales, pues no se evidenciaran los procesos de educación inclusiva que tanto se busca, en donde todos los estudiantes hacen parte de una clase de manera conjunta; Sino que reflejaría una integración en el plantel educativo, mas no una inclusión en donde el maestro haga partícipes de manera igualitaria a todos sus estudiantes qué es lo que debería ser inicialmente (Sarmiento, A. 2011).

Adicionalmente, es importante tener en cuenta que de acuerdo con Gómez, J.C (2007) , los estudiantes intuyen el interés que tiene el maestro por el aprendizaje y cómo aplica estrategias

metodológicas a fin de producir motivación y adaptación del objeto de estudio. De modo que, no se trata solamente de adaptar los objetivos propuestos ni los contenidos de acuerdo a su estilo de aprendizaje; los procesos de educación inclusiva, también buscan la manera de hacer que estos niños y niñas sean parte de la sociedad, una sociedad en donde no exista la discriminación por algún tipo de limitación ya sea cognitiva, física, sensorial, auditiva o visual.

Para cumplir el objetivo de una educación inclusiva se debe hacer una modificación en los estándares exigidos por la institución y/o en el sistema educativo, junto con un acompañamiento previo a la inclusión para que los niños con SD sean incluidos en estas instituciones sin ningún problema aplicando así una estrategia metodológica en la cual los niños y las niñas con este Síndrome junto con sus compañeros alcancen las metas académicas.

En este punto es importante anotar que esta investigación, parte de una preocupación personal-profesional frente a una realidad a la cual no solamente los maestros de Lenguas se están enfrentando sino la población docente en general. Dicha preocupación, llevó a la exploración sobre el porqué muchos de los estudiantes practicantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, al momento de realizar sus prácticas en colegios con aulas inclusivas se sentían sin bases o herramientas para poder enfrentar de una manera adecuada contextos con aulas inclusivas. Posteriormente, se realizó una exploración externa, es decir fuera del contexto educativo de la Pontificia Universidad Javeriana. En relación a lo anterior, en una primera aproximación mediante una encuesta aplicada el 31 de Marzo del 2014 en el Centro Crecer Bosa, en el marco de la práctica formativa de la Licenciatura de Lenguas Modernas, se encontró que la gran mayoría de los maestros que forman parte del programa de inclusión en la localidad de Bosa no contaron, al momento de iniciar su trabajo en aulas inclusivas, con acercamiento alguno ni formación en relación a la población con

discapacidad cognitiva u otras similares, con las que sin lugar a dudas tenían contacto en ese momento en su ejercicio profesional; dicha encuesta puede observarse en el apéndice A de este documento.

En dicho proceso de recogida de información, los profesionales entrevistados manifestaron que los conocimientos adquiridos en relación a la educación de niños y niñas con SD, fueron brindados por los especialistas vinculados al programa de educación inclusiva y por la Secretaría de Educación del Distrito, una vez se encontraban inmersos en el contexto inclusivo; de modo que su formación sobre el tema dependía de ello, mas que de la previa preparación (p.ej., pregrado) para asumir las dinámicas de las aulas inclusivas.

Con el fin de comprobar lo planteado por los maestros del centro crecer Bosa, e identificar elementos que configuran la temática abordada en la presente investigación, se implementó una segunda encuesta en el contexto de formación de Licenciado de Lengua Moderna de la Pontificia Universidad Javeriana. Dicha encuesta fue resuelta por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de últimos semestres que se encontraban realizando su practica docente, el formato de la misma puede observarse en el apéndice B.

La aplicación reflejó que de los 20 encuestados, el 90% manifestaban la falta de un taller, curso, charla o seminario encaminado a la comprensión del rol o la configuración de competencias para el desempeño en contextos inclusivos y que el 15,5% de los encuestados se estaban enfrentando a contextos inclusivos en los que participaban personas con discapacidades relacionadas con diagnóstico tales como Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, ceguera o visión limitada; en sus lugares de práctica.

Por otro lado, todos los encuestados resaltaron la importancia de saber cómo manejar un aula inclusiva, ya que ninguno de ellos sabría como manejar, asumir y desarrollar el rol de maestro en procesos de enseñanza de una segunda lengua en un aula inclusiva, debido a que la Licenciatura no brinda algún tipo de guía o protocolo a seguir que complemente su formación desde el cómo proceder en este tipo de aulas.

De igual manera, los estudiantes encuestados señalaron la importancia de saber cómo asumir, manejar este tipo de contextos ya que en cualquier momento de su vida profesional tendrán que afrontar este tipo de situaciones, adicionando que no conocen ningún tipo de estrategia, metodología o apoyo para la enseñanza de lengua extranjera a personas con algún tipo de discapacidad.

De igual forma, fue notable que la mayoría de los estudiante de la Licenciatura en Lenguas Modernas no están familiarizados con el término de aula inclusiva o incluyente. Algunos de los encuestados prefirieron no definirlo debido a que manifiestan que no tienen el conocimiento suficiente para definir qué es o de qué se trata. No obstante, quienes se animaron a definir este concepto, lo hicieron de la siguiente manera:

Un espacio en donde se toman a aquellos estudiantes con limitaciones, se les trata como iguales y se les otorgan herramientas para que estén al nivel de los demás, no se ve la discapacidad como una limitante no se excluye al educando del proceso de aprendizaje.

Apresuradamente podría decir que un aula incluyente es aquella donde se comparten los mismo espacios de la aula de clase con niños de cualquier condición, sin ningún tipo de discriminación o preferencia.

Un aula donde las personas con alguna limitación aprenden con personas que no la tienen.  
Un aula en la que todos reciben el mismo trato y las mismas oportunidades.

Este tipo de definiciones, aunque demuestran un acercamiento al tema tiende a encaminar la inclusión únicamente en relación a las personas con algún tipo de discapacidad o “condición”, cuando actualmente el aula inclusiva se considera un espacio en donde se garantiza que los estudiantes sean participes en igualdad de derechos, considerando a poblaciones y sectores generalmente excluidos ya sea por su pertenencia a un grupo étnico, situación socioeconómica, condición de discapacidad, relación con el conflicto armado, correspondencia con el ciclo vital o presencia de capacidades excepcionales, entre otras de las características que pueden configurar la diversidad de los seres humanos (MEN, 2006 y 2015). Entonces, éstas definiciones contienen elementos como el pensar en un aula en la cual se comparte sin ningún tipo de discriminación ni preferencia, es un lugar en donde se busca propiciar oportunidades de acuerdo a los requerimientos de los individuos.

Por consiguiente, es evidente que existe una problemática real a la cual se están enfrentando los maestros no solamente de lenguas, sino los maestros en general, ya que los maestros están asumiendo su rol como profesionales en aulas diversas; y su formación como maestros fue basada en el desarrollo de estrategias para grupos homogéneos. En el contexto que tomó lugar la investigación se evidenció esta problemática pues la maestra trataba y hacia lo mejor por implementar ajustes para el desarrollos de su clase de inglés, pero por la ausencia de herramientas y orientaciones durante su proceso de formación, los ajustes implementados no eran suficientes, ya que la maestra se apoya significativamente en la educadora especial de la institución quien es la profesional que maneja y fue formada en relación a la educación inclusiva. Lamentablemente, para esta educadora especial es difícil apoyar en todo momentos a la maestra de inglés y demás colegas. Hay que mencionar además, la viabilidad y pertinencia de que una educadora especial realice, ajuste y desarrolle material para la clase de inglés, pues no es su área

de experticia, ya que presenta poco manejo de los temas relacionados a la enseñanza de una lengua extranjera, cuando este desarrollo y ajuste de material debe ser un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario para lograr un buen resultado.

En consideración a la amplitud que demanda la temática abarcada y con el ánimo de aportar a los procesos didácticos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en aulas inclusivas, la presente investigación se centró en el análisis de los procesos de enseñanza de este idioma como Lengua extranjera (L2) a niños y niñas con SD pertenecientes a un grupo del ciclo 1, en el contexto del colegio IED Naciones Unidas; en donde, mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a la maestros y administrativos de dicha institución, desde los formatos guía que se muestran en los apéndices C, D y E, se encontró:

### **Respecto al material**

El material utilizado tanto por los niños con SD como por los maestros que desarrollan los procesos con esta población, es elaborado y/o adaptado, en su mayor parte, por la maestra encargada del programa de inclusión, en este caso la Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial que apoya la Institución. Esto para cada una de las asignaturas que reciben los niños con SD, ya que el titular de la clase no tiene la formación o preparación suficiente para hacer este trabajo. Por otro lado, se evidenció que la maestra encargada del área de inglés no es licenciada en Lenguas Modernas o similares, sin embargo la maestra cuenta con una formación en TESOL<sup>5</sup> y es licenciada en educación preescolar. Dicha formación en TESOL, se evidencia como algo positivo, pues aunque su formación en esta área no es totalmente profesional, esta

---

<sup>5</sup> Certificados de Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otros Idiomas

formación encaminada a la enseñanza de lenguas le posibilita tener algunos elementos didácticos importantes para su desempeño en el contexto mencionado.

### **Sobre la formación entorno a procesos de inclusión**

La falta de formación profesional a nivel de Licenciatura en la enseñanza de lengua extranjera, de la profesora encargada del área de inglés, sumado a que no recibió una formación encaminada a la enseñanza en aulas inclusivas, generó en esta profesional frustración al momento de enfrentarse por primera vez a un aula inclusiva, debido a que durante su formación profesional como maestra en Preescolar nunca abarcó un taller, o una clase en el currículo encaminada a aplicaciones didácticas requeridas para este tipo de contextos. Razón por la cual, durante el desarrollo de sus clases de inglés, debe pedir asesoría constante a la Educadora Especial que apoya los procesos formativos de la institución, quien a su vez no cuenta con formación para la enseñanza de lenguas extranjeras. Es de anotar que dicha educadora es la única persona en el plantel educativo con formación profesional encaminada a esta población, motivo por el cual no se logran cubrir muchas de las necesidades o requerimientos por parte de los estudiantes que se encuentran en esta comunidad académica con relación a la clase de inglés.

### **En relación a lo administrativo**

Se encontró que las dificultades en el desarrollo de procesos inclusivos adecuados en el grupo elegido para el análisis que describe esta investigación, no solamente es una problemática por parte de los maestros, sino que también puede estar dada por la incidencia de elementos

presentes en el personal de los directivos, ya que se evidenció que este personal no conoce con claridad los objetivos que persiguen las aulas inclusivas y presentan varias creencias con incidencia negativa para el proceso, frente a personas con discapacidad, especialmente en relación a las personas con SD, presentes en enunciados emitidos por los entrevistados tales como: “estas personas si aprenden?”, “atrasan a los demás estudiantes”, “deberían asistir a un lugar especializado para ellos; lo cual evidencia falta de formación y experiencia en el tema.

En relación a lo descrito y con el ánimo de apoyar específicamente el proceso que se desarrolla en el ciclo I para la enseñanza del inglés, se planteó como pregunta de investigación: *¿Que elementos didácticos deben considerarse en procesos de enseñanza del inglés, como lengua extranjera, en contextos de inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down, en ciclo I?*

## Objetivos

En línea con la problemática identificada en el contexto elegido para el desarrollo de esta investigación, se pretende responder a los siguientes objetivos

### **Objetivo general**

Identificar y describir elementos didácticos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños y niñas con SD, que posibiliten la participación de esta población en contextos de inclusión propios del colegio IED Naciones Unidas de la ciudad de Bogotá, ciclo 1.

### **Objetivos específicos**

Analizar las estrategias metodológicas aplicadas actualmente por los maestros de lengua extranjera en aulas regulares que manejan inclusión con niños y niñas con SD en contextos de inclusión del ciclo I, en el colegio IED Naciones unidas de la ciudad de Bogotá.

Identificar los elementos didácticos utilizados en la enseñanza de lengua extranjera (Inglés) a niños con SD en aulas inclusivas.

Describir las estrategias metodológicas que favorecen el aprendizaje del inglés en contextos de inclusión en ciclo I, con participación de niños y niñas con SD del colegio IED Naciones Unidas.

## Antecedentes

*“La Educación inclusiva es un concepto sencillo”, significa que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad, en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras, ellos van al mismo colegio al que irían sus hermanos. Se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño, y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes”*

**G. Porter (1997).**

La educación inclusiva se ha pensado como forma de participación igualitaria, independientemente de si sus integrantes presentan alguno tipo de discapacidad, pertenecen a una etnia, religión o cultura diferente, en donde todas las personas puedan beneficiarse de los mismos espacios de aprendizaje. Además, la educación inclusiva no sólo presenta beneficios para niños con discapacidades cognitivas sino que también, plantea la educación de todas las personas en situación de discriminación, ubicando a todas las personas como miembros valiosos de la sociedad.

Diversas investigaciones se han hecho sobre este tema; específicamente en relación a los procesos de educación inclusiva que se desarrollan con los niños y las niñas con SD, se encuentra que en 1996, la Sociedad Nacional del Síndrome de Down, publicó un informe de investigación sobre la inclusión de niños con SD aplicado en clases de educación general; este estudio demostró, después del análisis de extensos cuestionarios realizados a padres y maestros, que con el correcto apoyo de dichos cuidadores y profesionales, la inclusión es una opción

educativa favorable para niños con SD y las personas que les rodean. Además, concluye que, las características de aprendizaje de los estudiantes con capacidades diversas tienen muchas similitudes con las de los estudiantes sin talentos o necesidades especiales. Se debe agregar que, según este informe, los maestros manifestaron aquellas experiencias positivas que tuvieron con los estudiantes con SD, manifestando lo incentivados que los estudiantes estaban por aprender, principalmente cuando se les motiva o incentiva teniendo en cuenta logros profesionales y proyectos de vida.

Otro estudio importante fue realizado por Baker, Wang y Walberg (1994), en el cual se llegó a la conclusión que “Los estudiantes con necesidades especiales educados en clases regulares tienen un mejor rendimiento académico y social, que este mismo tipo de estudiantes educados en entornos no inclusivos”(parr.6). Dicho lo anterior, otros estudios realizados por Hollowood (1995), demuestran que la inclusión no es perjudicial para los estudiantes sin capacidades diversas. De hecho, un estudio sobre la educación inclusiva realizado a nivel nacional en los Estados Unidos y llevado a cabo en 1995 por el Centro Nacional para la Reestructuración e Inclusión Educativas (NCERI, por sus siglas en inglés) informó sobre los beneficios académicos, conductuales y sociales para los estudiantes con y sin discapacidad.

De igual modo, en la investigación realizada por Martínez y Gasteiz (1997), trata un tema que le concierne a esta investigación bajo el título *Comunicación Lenguaje y Síndrome de Down*. El cual relata el como una intervención temprana durante el aprendizaje de una segunda lengua puede hacer que existan pocas probabilidades de estancamiento o retroceso en la lengua materna haciendo así que el proceso de aprendizaje de segunda lengua sea aditivo.

Por otro lado, aclaran que el desarrollo lingüístico en niños con SD es similar al de las personas con desarrollo estándar y que sin excepción alguna, la estimulación es la mejor herramienta a la hora de aprendizaje de una segunda lengua. En contraste a lo planteado por Martínez y Gasteiz (1997), se demuestra que el aprendizaje de una segunda lengua en niños con SD no inciden desfavorablemente en las dificultades cognitivas que el síndrome por si mismo genera en la lengua materna, sino que al contrario el aprendizaje de una segunda lengua trae beneficio a niños con SD tales como

- Las tareas motivadoras propias del proceso de aprendizaje de la segunda lengua, generan en el que el niño con SD mayor interés en entender y expresarse para lograr realizar tareas.
- El contexto no verbal compartido (movimientos de la cabeza, la expresión corporal, la orientación de la mirada, el parpadeo, las expresiones faciales, los gestos corporales, señalar con el dedo, muecas etc.) suplen la falta de conocimiento elevando la autoestima, la valoración social y genera una actitud positiva hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

Para concluir, Martínez y Gasteiz (1997), brindan ciertos consejos a los maestros o guías de segunda lengua que trabajan con niños con SD en educación formal, ya que para que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua sea efectivo se debe tener una conversación con soporte contextual, donde es necesario negociar el significado del discurso. Para esto, se aconseja que sea por medio de gestos, señales e imágenes, es decir, un proceso de aprendizaje visual ya que al hacerlo de manera verbal el proceso no es satisfactorio debido a que las referencias lingüísticas que presenta un gran porcentaje de niños con SD son vagas tanto en su lengua materna como en la segunda lengua.

En lo que respecta a investigaciones locales, relacionadas a la enseñanza del inglés como lengua extranjera con niños y niñas con SD, se puede evidenciar la importancia que ha generado no solamente a nivel educativo sino también a nivel social por el mejorar el proceso de enseñanza de dicho idioma.

Así entonces, Castro Castro & Hernández Aristizabal (2010), realizan una investigación la cual tuvo como objetivo diseñar y construir objetivos de aprendizaje virtuales para la enseñanza de inglés a niños con SD, afianzando 3 de las 4 habilidades básicas del lenguaje (escucha, lectura y escritura). Este proceso se planteó para facilitar el aprendizaje de una segunda lengua a niños con SD; de esta manera, con el acompañamiento necesario se diseñó un software que facilitó la creación de evaluaciones aleatorias de las 3 habilidades básicas del lenguaje para cumplir con las expectativas y requisitos que luego serían utilizados por los niños y las niñas en las aulas. Así entonces, esta investigación llegó a la conclusión de que la implementación de nuevas tecnologías son una gran herramienta de enseñanza para niños con SD ya que son más rápidos y efectivos que la enseñanza tradicional.

Este proceso requiere un equipo conformado por psicólogos, pedagogos, e ingenieros de sistemas, para identificar de una manera más fácil estilos de aprendizaje y modelos pedagógicos.

Estas son algunas de las investigaciones que se han realizado en términos de inclusión que resaltan la mejora en las destrezas académicas, las destrezas sociales, las destrezas de comunicación y las relaciones entre pares como cuatro de los beneficios más importantes de la inclusión en procesos de enseñanza de una segunda lengua a niños con SD. Sin embargo, es necesario aclarar que varios de los autores consultados, manifiestan que no se ha escrito formalmente sobre experiencias de bilingüismo y SD.

Como se puede evidenciar, la falta de investigación frente al tema de síndrome de Down y la enseñanza de Lenguas extranjeras en aulas inclusivas, es algo escaso; sin embargo, se resaltan muchas de las ventajas a las que acceden las personas con síndrome de Down que han sido expuestas a una segunda lengua o a contextos de enseñanza de una lengua extranjera; desde lo cual han tenido experiencias y resultados positivos y se ha desmentido de una u otra manera mitos tales como el que una persona con SD no es capaz de aprender, o el que una segunda lengua puede obstaculizar el aprendizaje de la lengua materna, si el sujeto es expuesto a edades tempranas.

Además, los hallazgos en la revisión de antecedentes exponen orientaciones que se deben considerar al momento de la enseñanza de una segunda lengua a niños con SD, también se resaltan los aspectos positivos tanto en la vida de las personas con SD como en la de sus compañeros al ser parte de contextos inclusivos, pues el estudiante es incentivado por sus pares, especialmente cuando se realiza un trabajo colaborativo, lo cual influye en el desarrollo social de todos los estudiantes e inculca valoración y respeto por aquellas personas que son tildadas de “ser diferentes”.

## Marco Teórico

*Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas tienen el derecho a la educación no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños. Es por ellos, que el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes.*

B. Lindquist, 1994.

Para entender la temática de este proyecto de investigación, se presentarán a continuación algunos fundamentos conceptuales sobre los cuales se planteó el proyecto y se realizará un recorrido por el marco inclusivo para niños y jóvenes en Colombia, que por su condición, requieren de ajustes y facilitadores que permitan su participación, de manera que se evite la exclusión y se promueva el ejercicio de su derecho. Este apartado presenta 3 secciones, en la primera, se exponen elementos que pretenden acercar al lector a la conceptualización del SD y la enseñanza de una segunda lengua. En la Segunda Sección, se expone el un breve recorrido histórico que se ha dado durante décadas para llegar a lo que hoy se ha denominado educación, para ello, primero se explora qué significa este tipo de modelo educativo y como se mencionó anteriormente, se describirá el recorrido etapa por etapa desde la inclusión hasta la educación inclusiva. Este apartado tiene el propósito de informar y contextualizar al lector sobre lo sucedido en relación a la educación inclusiva tiempo atrás.

Y finalmente en la tercera sección, se introducen los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras junto con los parámetros fundamentales de educación en ciclo I, de modo que pueda ofrecerse un panorama de los elementos actuales que se propone

deben considerarse en la enseñanza de L2 en contextos Educativos formales y los elementos que podrían ser foco de análisis en el caso de desarrollar el proceso educativo con personas con SD.

### **Síndrome de Down y Enseñanza de L2**

De Acuerdo con la Organización Mundial de la salud (OMS) y su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su última versión (DSM -V), el SD. puede ser diagnosticado, mediante elementos genéticos, ya que existe una copia extra del cromosoma 21; este cromosoma extra, es el encargado de causar disfunciones en la forma como se desarrolla el cuerpo y el cerebro. Además, según este Manual, el SD puede variar en cada persona aún cuando el síndrome presenta rasgo característicos como los siguientes: Cabeza redonda con un área plana en la parte de atrás, esquina interna de los ojos redondeada, ojos inclinados hacia arriba, nariz achatada, exceso de piel en la nuca, la palma de la mano tiene un pliegue único, oreja pequeñas, boca pequeña, manos cortas y anchas, manchas de Brushfield ( manchas blancas en los ojos), comportamiento impulsivo, periodo de atención corta.

Por otro lado, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) plantea que el SD es un tipo de discapacidad ya que comprende de ciertas deficiencias, entre ella las limitaciones de la actividad, además de barreras a la participación, donde influyen de manera notoria factores propios de la sociedad frente a el sujeto con SD, tales como: actitudes negativas de parte de los demás, apoyo social limitado, etc. En paralelo, la AAIDD (2010), define que la discapacidad intelectual esta asociada al SD y que de hecho es una de las condiciones más comunes y fáciles de reconocer en este síndrome, pues se caracteriza por una serie de limitaciones que influyen en el funcionamiento intelectual y que generalmente

aparece antes de los 18 años de edad; existen 5 grados diferentes de discapacidad intelectual: leve, moderada, grave, profunda y de gravedad no especificada. A continuación, en las tablas 1 a 4, encontrará las características principales de cada uno de los tipos de discapacidad intelectual junto con las recomendación que el maestro debe tener en cuenta al momento de brindar asistencia a una persona con este tipo de características, según la AAIDD y El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, España.

Tabla 1.  
*Características de la Discapacidad Intelectual Leve*

Características	Lo que se debe tener en cuenta en la asistencia educativa
<p><b>Corporales y motrices</b> Insuficiencia sensorial y motora</p> <p><b>Cognitivas</b> - Dificultad para: Distinguir aspectos importantes de la información, simbolizar y clasificar, extraer principios y generalizar los aprendizajes, desarrollar las habilidades meta cognoscitivas( solución de problemas y adquisición del aprendizaje).</p> <p><b>Comunicativas y del lenguaje</b> - El desarrollo, oral de la lengua evoluciona de forma natural, sin embargo se presenta un retraso al momento de la adquisición de la lengua. - Las habilidades lingüísticas se desarrolla lentamente. - Es difícil comprender y expresar con una morfosintaxis compleja y no es fácil la utilización o comprensión de metáforas</p>	<p><b>Corporales y motrices</b> N/A</p> <p><b>Cognitivas</b> Ajustar del currículo teniendo en cuenta la metodología, evaluación, contenidos y actividades. Realizar instrucciones sencillas, usar siempre un vocabulario cercano a ellos, implementación de ayudas visuales y simbólicas. Realizar énfasis en el porque, que y como. facilitar de manera eficaz herramientas y/o ayudas que la persona demande.</p> <p><b>Comunicativo y lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar un lenguaje sencillo, frases cortas, y realizar énfasis en la entonación.</li> <li>- Desarrollar estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico</li> <li>- Facilitar apoyos gráficos y/o textuales</li> </ul>

Tabla 2.  
*Características de la Discapacidad Intelectual Moderada.*

Características	Lo que se debe tener en cuenta en la asistencia educativa
<p><b>Corporales y motrices</b> Insuficiencia sensorial y motora ligera</p> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiencia cognitiva básica como atención, memoria y tiempo de latencia</li> <li>- Dificultad para atraer la atención o interés hacia las tareas</li> <li>- Dificultad para entender información de carácter complejo y la simbolización</li> <li>- Facilidad de aprender mediante el procesamiento secuencial</li> </ul> <p><b>Comunicativas y del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desarrollo del lenguaje oral es lento, y muchas veces incompleto</li> <li>- La articulación del lenguaje puede verse afectada por factores orgánicos como la respiración o tonicidad</li> <li>- Afectación en el ritmo del habla: tartamudez, farfuleo</li> <li>- Dificil la comprensión del discurso del individuo</li> <li>- Dificultad para adquirir y utilizar categorías morfológicas y gramaticales</li> </ul>	<p><b>Corporales y motrices</b> N/A</p> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustar del currículo teniendo en cuenta la metodología, evaluación, contenidos y actividades.</li> <li>- Tener en cuenta sus intereses y preferencias, utilizar material atractivo</li> <li>- Implementar técnicas de secuenciación.</li> <li>- Aprendizaje de rutinas y habilidades concretas</li> </ul> <p><b>Comunicativas y del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar la utilización del lenguaje oral en todas sus dimensiones</li> <li>- Asistencia de un profesional de audición y del lenguaje</li> <li>- Implementar estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico</li> <li>- Implementación de gráficos y medios gestuales</li> </ul>

Tabla 3.  
*Características de la Discapacidad Intelectual Grave*

Características	Lo que se debe tener en cuenta en la asistencia educativa
<p><b>Corporales y motrices</b> debido a la lentitud del desarrollo motor, el individuo puede presentar dificultades para: Adquirir una autoconciencia cognitiva, conocer su cuerpo, controlar su cuerpo y desarrollar estrategias motrices complejas, mantener una postura y un equilibrio corporal a la hora de desplazarse, realizar movimientos manipulativos elementales.</p> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presentan diferentes grados de retraso en las funciones cognitivas básicas</li> <li>- Dificultad para simbolizar</li> <li>- Se presenta alteración de funciones meta</li> </ul>	<p><b>Corporales y motrices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades de motricidad general y fina</li> <li>- Asistencia de un fisioterapeuta si se presentan trastorno motores</li> <li>- Realiza juegos de movimiento</li> <li>- Desarrollo de rutinas motrices en los desplazamientos</li> </ul> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades básicas de percepción atención y memoria</li> <li>- Establecer relación de causa efecto en sus acciones</li> </ul>

<p>cognitivas que influyen en el desarrollo del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dificultad para asociar causa-efecto</li> <li>- problemas para aprender de experiencias de la vida diaria</li> </ul> <p><b>Comunicativas y del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje comunicativo/oral escaso en los primeros años</li> <li>- Retraso en la adquisición del lenguaje</li> <li>- Problemas para desarrollar y adquirir elementos morfosintácticos</li> <li>- Retraso en la adquisición del léxico</li> <li>- Algunas veces no desarrolla un lenguaje oral funcional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicación de estrategias de generalización de los aprendizajes</li> </ul> <p><b>Comunicación y lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollar habilidades de comunicación que favorezcan aspectos pragmáticos, funciones comunicativas básicas en contextos relevantes</li> <li>- Desarrollo de manera sucesiva los aspectos semánticos</li> </ul>
---	---

Tabla 4.

*Características de la Discapacidad Intelectual Profunda.*

<b>Características</b>	<b>Lo que se debe tener en cuenta en la asistencia educativa</b>
<p><b>Corporales y motrices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estado de salud inestable</li> <li>- Se presentan anomalías de anatómico y fisiológico</li> <li>- Alteraciones neuromotoras</li> <li>- Cambios en el sistema sensorial, malformaciones, y enfermedades periódicas</li> <li>- Desarrollo motor fuera de lo normal</li> <li>- Dificultades motrices como: falta de movimientos y reflejos primarios, tono muscular alterado, falta de movilidad voluntaria, conductas involuntarias, coordinación imprecisa, alteración del equilibrio, dificultad para establecer espacio, tiempo.</li> </ul> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- se presenta nivel de conciencia bajo</li> <li>- percepción global sensorial limitada</li> <li>- relación entre estímulos casi nula</li> </ul> <p><b>Comunicativas y del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escaso desarrollo comunicativo</li> <li>- producción oral nula</li> <li>- comprenden órdenes muy sencillas que estén relacionada a su vida diaria</li> <li>- no desarrollan simbolización</li> </ul>	<p><b>Corporales y motrices</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia médico farmacológica</li> <li>- Cuidados especiales relacionados a las enfermedades periódicas</li> <li>- Asistencia de fisioterapeuta</li> <li>- Hidroterapia necesaria</li> </ul> <p><b>Cognitivas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimulación sensorial y basal</li> </ul> <p><b>Comunicación y lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra respuesta a señales, mostrando una intención de comunicación</li> <li>- ayuda para entender mensajes y situaciones</li> </ul>

Teniendo en cuenta lo anterior, la AAIDD, señala que cada grado de discapacidad intelectual tiene sus necesidades prioritarias, las cuales deben ser atendidas en los contextos educativos y para el caso de la población centro de interés de esta investigación, es importante considerar que los niños con SD pueden presentar uno de estos niveles de Discapacidad Intelectual como una de sus características, englobando una serie de elementos relacionados con componentes cognitivos, comunicativos y del lenguaje, que deberán considerarse para cada caso en particular, especialmente en procesos de enseñanza del inglés como L2.

Adicionalmente, en relación al tema que interesa a esta investigación se encontró que debido a que el cromosoma 21 es el encargado del desarrollo físico y cognitivo, hace algunos años se creía que se generarían problemas en el aprendizaje del lenguaje en un ambiente bilingüe (Florez,1991). Por este motivo, este autor sugirió que el niño en lo posible fuera expuesto a un ambiente de un solo idioma (monolingüe). En contraste, Houwer (1999) señala que si el niño es delimitado a un ambiente de un solo idioma (monolingüe) habrán consecuencias negativas para el individuo que padece esta discapacidad ya que, el entorno bilingüe es muchas veces una necesidad, y no una elección.

Contrario a lo expuesto, Raining Bird, Cleave, Trudeau, Thordardottir, Sutton, Thorp (2005), indican que si el niño con SD es expuesto a una segunda lengua a una edad temprana el niño obtendrá ciertos beneficios que aportarán a su desarrollo cognitivo. Por ende, no se debe cohibir a un niño con SD de un ambiente bilingüe.

Para complementar lo anterior, según Emilio Ruiz (2009), se debe considerar que los instrumentos prácticos son un apoyo para que los maestros puedan abordar a un niño con SD en su clase y sepan cómo desenvolverse en el aula; y así, no generar frustración en su carrera profesional como educador. Esto teniendo en cuenta que a causa de que los niños con SD tienen

un estilo de aprendizaje peculiar, se hace necesario hacer una modificación de la programación educativa, y el cómo y cuándo evaluar su proceso de aprendizaje haciendo algunas adaptaciones de las propuestas metodológicas y curriculares.

Hay que resaltar además, que el proceso de aprendizaje es sumamente importante ya que, es un proceso continuo que habita en las personas y que transmite conocimientos desde fuentes internas y externas. Con relación a la población de niños con SD, hay que llegar mediante un vínculo previamente establecido entre maestro y alumno. Por otro lado, es importante tener en cuenta: el entorno que rodea el estudiante es decir, su entorno familiar, sociocultural etc.

Por otro lado, en relación a lo que se viene describiendo, Ruiz(2009), plantea que en la inclusión de niños con SD el contacto visual, la instrucciones positivas, un tono de voz cálida y amable, la elaboración de preguntas simples y concretas facilitan un 75% de la interacción entre el maestro y sus alumnos no solamente con capacidades diversas sino por el contrario con toda su población estudiantil en general.

Otro aspecto a puntualizar en relación al proceso de enseñanza aprendizaje con niños con SD señaladas por Pueschel y Cols (1990), es que los estudiantes suelen evidenciar mayor rendimiento al momento de procesar el contenido de manera visual más que de manera auditiva. La causa principal de esto, es que las fibras nerviosas que están asociadas a la audición se desarrollan de una manera tardía al momento que se realiza la maduración neuronal en las personas con SD.

Es relevante considerar ahora lo expuesto por Hart y Risley(1995) en Bialyok (2001) quienes plantean como principio general, que cuanto más frecuente y constantemente se está expuesto a una lengua, mejor será el conocimiento de la misma. Sin embargo, la intensidad de exposición a una lengua determinada varía en los niños y varía en los idiomas a los que está

expuesto un niño concreto. En relación a ello, Bialystok (2001) demuestra que algunos niños oyen dos lenguas en su casa con aproximadamente igual frecuencia. Este puede ser el caso cuando uno de los padres habla un idioma y el otro habla otro idioma; es decir, es el contexto de un-padre-un-idioma. Otros pueden estar expuestos a un segundo idioma menos frecuentemente, o en contextos limitados, como cuando es la “canguro” (baby-sitter) quien habla el segundo idioma mientras los padres trabajan. También varía el hecho de cuál ha sido la primera exposición al segundo idioma, y ello afecta a su aprendizaje.

El siguiente tema a tratar es el tema de la educación inclusiva, en este apartado, se describirán y definirá lo que es la educación inclusiva, seguido de la transición histórica hacia la educación inclusiva en el contexto educativo.

### **Educación inclusiva**

Se debe considerar qué es la **Educación Inclusiva** y su mejor descripción se puede tomar de la UNESCO que la define como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Reduciendo así, la exclusión en la educación. La educación inclusiva, involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as, basándose en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y debe ser responsabilidad de los sistemas educativos que ya están diseñados, y los programas educativos

puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>

Además, la UNESCO hace referencia a la siguiente frase: “La educación es un derecho, no un privilegio” lo cual, en el país parece aún no ha podido comprenderse en su totalidad, aun cuando debería ser una prioridad para el mismo, para construir una mejor nación.

Hay que mencionar además, que Eredics (2014), resalta la importancia de la educación inclusiva en la vida de los niños con SD.; según este autor, algo que marca la experiencia de un niño, es su paso por la escuela, junto con los vínculos de amistad que cree en ella. Así menciona, que los vínculos de amistad creados en las aulas, juegan un papel importante en este maravilloso proceso, ya que no solamente se brinda la posibilidad a acceso a procesos académicos sino al mismo tiempo, integración social y emocional.

Pero, para comprender un poco más lo importante que es la educación inclusiva, es importante mencionar cómo al paso del tiempo las personas que tienen algún tipo de discapacidad han sido vinculados paulatinamente al sistema educativo y al nivel social en un transcurrir histórico que se ha enmarcado en lo que se relata a continuación.

### **Transición histórica hacia la educación Inclusiva**

De acuerdo con las transición de la educación inclusiva recopiladas por Parra Dussan (2010), se encuentran cinco momentos a saber que identifican los paradigmas bajo los cuales se han desarrollado acciones en torno a la participación de las personas con discapacidad; **La exclusión** es el primer momento de este proceso, es notorio que, a lo largo de los años, tanto niños como

jóvenes y adultos con alguna discapacidad fueron excluidos de todo entorno educativo debido a creencias tales como que los niños con SD o con determinadas características físicas, sensoriales o cognitivas, no tenían la capacidad de aprender, eran defectuosos, anormales o en el marco de lo espiritual, malditos y por lo tanto un “castigo divino”. Lo cual llevaba a que fueran excluidos no solamente de de la educación formal, sino que al al mismo tiempo se les impedía tener participación en la vida social, económica y cultural. Desafortunadamente, esto era el resultado de la falta de conciencia y derechos de los cuales estas personas debían hacer parte y no excluidas y rechazadas por su condición.

Antes de pasar a educación especial la población con discapacidad era atendida a nivel terapéutico en instituciones especializadas para ello, en sus inicios, sanatorios para “enfermos mentales” y otros similares; alrededor de las guerras mundiales se implementan programas de rehabilitación con gran fuerza y de esta manera se atienden fuera del sistema educativo.

Posteriormente hacia el siglo XIX, se encuentra **La educación especial**. En este momento, las personas con discapacidad tuvieron contacto por primera vez con un medio educativo, aunque enfocado más a lo terapéutico. A diferencia de la primera etapa histórica, esta población deja de ser invisibles y se demuestra que mediante la pedagogía es posible que alcancen logros sociales y académicos, cosa que en contraste a lo creído en la etapa de exclusión no era posible. Tal es el caso de las primeras escuelas para personas ciegas o sordas; aunque cabe mencionar que en esta época las personas con condiciones cognitivas, intelectuales y mentales seguían siendo separados en instituciones tipo psiquiátrico y en el mejor de los casos institucionalizados en escuelas para “anormales”.

Desde la Primera Guerra mundial (1914-1918), las personas con Síndrome de Down eran tratadas mediante algunas curas empíricas que incluían medicamentos relacionados con la Hormona tiroidea, complejo vitamínicos y minerales etc. Estos tratamientos se han venido realizando por los últimos 150 años; Sin embargo, los expertos manifiestan no ver reflejada una mejoría en las personas con SD, a diferencia de cuando los niños con SD son tratados a edades tempranas, es decir cuando los niños y niñas se incorporan al entorno educativo ya sea de educación especial y/o formal en donde se evidencie adaptación curricular (Down, 1866). Adicionalmente, es importante mencionar, respecto a la terminología utilizada para designar a esta población, que en 1961, científicos cercanos a Down junto con la OMS ( Organización Mundial de la Salud) propusieron el cambio del término Mongol, o mongolismo por Síndrome de Down, debido a que este término de “Mongol” resultaba de alguna manera ofensiva y se relacionaba con el gentilicio de Mongolia, la OMS, decidió cambiar el término gracias a la petición del delegado de Mongolia. De este modo el tiempo que aún hoy prevalece par referirse a las personas que presentan una alteración en el cromosoma 21 es Síndrome de Down.

Aunque en la antigüedad, el avance tecnológico no era suficiente para entender cómo “curar” el SD, ni tampoco se contaba con la tecnología médica que le permitiera tratar a las personas con SD, Según Hernández (1999), en la prehistoria las personas que tuvieran algún tipo de discapacidad eran excluidas y discriminadas de la sociedad a la que pertenecieran, sin embargo, Valencia (2014), señala que aun cuando estas personas eran rechazadas por los demás, siempre había alguien quien buscaba mejorar su condición mediante diferentes tratamientos, tal y como sucedía en el antiguo Egipto.

En tercer lugar, está el periodo de **Integración educativa**, en donde se buscaba promover la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad en contextos educativos formales regulares, donde asistían otros niños sin estas condiciones. El objetivo principal de dicho periodo fue lograr que todos los estos estudiantes hicieran parte del contexto educativo. Desafortunadamente, dicho momento planteaba que el estudiante era quien debía adaptarse al contexto educativo y no al contrario. Lo cual traía como consecuencias que el niño con discapacidad siguiera sintiéndose rechazado debido a la carencia de apoyo por parte de las entidades educativas, familiares y compañeros; de este modo, en lugar de sentirse parte del contexto educativo, esta población se sentían aún más rechazados pues nada estaba condicionado a sus potenciales.

Más adelante, se hizo la transición al paradigma de la **Inclusión educativa**, en ese momento se comienza a concebir que el sistema educativo es único, al cual todos tienen derecho a participar sin excepción alguna, como se puede evidenciar en documentos tales como el Marco Mundial de la educación para todos (ONU,1990), la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994), Y la Convención de Derechos para personas discapacidad (2006), entre otros; cambiando así el concepto de discapacidad ya no solo como algo que está en la persona sino como una condición que se da en la relación entre las características de una persona y a de su contexto, especialmente se plantea que este último puede generar barreras o por el contrario factores facilitadores que limitan o impiden la participación. Según la definición de la Convención de los Derechos para Personas con Discapacidad (<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>), se reconoce el término de discapacidad como: Un término que evoluciona y que resulta de la interacción entre personas con

deficiencias y a las barreras debido a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva, e igualdad de condiciones con las demás personas.

Finalmente, el último momento en el proceso de inclusión es, **la educación inclusiva**, a esta, no le basta con acoger a estudiantes con alguna discapacidad, va más allá, modifica tanto su currículo con el fin de satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes, como la manera como se estructura organizativamente, las metodologías, el sistema de evaluación, y sus procesos de enseñanza- aprendizaje. De modo que en este paradigma, el contexto es el que se adapta a las características de los sujetos.

### **Herramientas para lograr una educación inclusiva**

Molina, Alves y Vived (2008), plantea que la adaptación curricular no es suficiente para lograr un proceso de educación inclusiva debido a que es necesario que un modelo didáctico se evidencie para que así la educación de los estudiantes pertenecientes al aula inclusiva pueda adaptarse no solamente a las necesidades educativas de cada individuo sino que de igual manera se busca que los estudiantes desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje con la ayuda de los modelos didácticos y estrategias de enseñanza aplicadas por el maestro.

Por otra parte, Ruiz (2009) afirma que la educación inclusiva es un programa que beneficia a todos. Pues, mediante la escuela, que es una sociedad miniatura, permite que se aprendan gran variedad de cosas, entre esas aquellas que no se evidencian en los libros; cosas tales como valores (tolerancia, respeto, etc.) a las personas que muy despectivamente son señaladas por ser “diferentes” y que al igual que todos también son miembros importantes en la sociedad. Por ende, la educación inclusiva, no se considera inclusiva si no está presente una buena asistencia,

atención, actitud, y capacitación por parte de los educadores. Por consiguiente, se deduce que los maestros deben conocer las características de cada alumno junto con las estrategias adecuadas a la hora de interactuar con ellos (Maestro- Alumnos).

### **Metodologías y estrategias en la educación inclusiva**

De acuerdo con Díaz Barriga (2003), la metodología y las estrategias aplicadas por el maestro en el aula de clases juegan un papel fundamental ya que es el conjunto de herramientas por el cual se transmiten los contenidos a los alumnos pues mediante las diferentes estrategias, es posible analizar los puntos débiles y fuertes del estilo de aprendizaje que guiará las pautas metodológicas.

También, a fin de que el alumno se sumerja más en el entorno educativo y sea más perceptivo, es necesario que el maestro le ayude a identificar los diferentes intereses de la clase. Para esto, el maestro puede acudir a actividades como : debates, juegos, encuestas que reflejen sus intereses y así poder identificar alumnos que presenten gustos parecidos para incentivar a los alumnos a desarrollar trabajos, proyectos, ya que esto facilita las conexiones de amistad entre ellos, motivándolos a seguir este proceso de inclusión (Eredics,N. 2014).

Según Vigo (2004), el método didáctico<sup>6</sup> una vez aplicado en la educación inclusiva es eficaz, ya que evidencia el cómo los niños procesan la información, los motiva participar activamente, y se puede generar interés al trabajo de manera individual. Además, se realiza un aprendizaje cooperativo como base de experiencia de un aprendizaje mediado, pues es un método que genera

---

<sup>6</sup> Vigo (2004), no especifica que didáctica en particular, pues en su documento, el plantea una didáctica en general, parece referirse precisamente a aplicar un método que surja de la reflexión didáctica.

procedimientos lógicos que a su vez produce un resultado positivo en el aprendizaje de los niños con SD.

Según teorías de Brandt (1998), las estrategias de aprendizaje se encargan de establecer lo que se debe resolver para desarrollar de manera adecuada el objeto de estudio para determinar las técnicas más adecuadas de acuerdo al caso y se controla su ejecución y toma de decisiones en función de los resultados. Mientras que por otro lado, las técnicas son las responsables de la realización por medio de procedimientos concretos. Por lo cual se debe conocer la condición de cada estudiante con el fin de ejecutar una estrategia que supla las necesidades de todos los estudiantes.

Hay que mencionar además, que el maestro debe conocer los procesos de aprendizaje y entornos en cuales el estudiante ha estado inmerso durante su proceso de inclusión. Más aún, el maestro debe conocer el cómo su estudiante manifiesta sus emociones (positivas y negativas) y qué factores podrían influir en su conducta en el aula de clases. A su vez, el maestro también debe estar atento a los diferentes procesos que el estudiante lleva a cabo en su proceso de aprendizaje tales como: memoria, motivación, percepción y atención por parte del estudiante.

Dicho lo anterior, el proceso de aprendizaje en contextos inclusivos en el área de inglés, es un proceso en el cual maestro y estudiante deben tener una relación cercana en donde el maestro, como se menciona anteriormente conozca al estudiante para así encontrar la mejor manera de enseñar la lengua extranjera (Inglés). Algunas de las metodologías sugeridas para este tipo de contextos son:

**-El método de la sugestopedia:** es un método que fue desarrollado por el psiquiatra búlgaro Gerogi Lozanov en 1978. En este método, se desarrollan técnicas de relajación y sugestión que

ayudan a captar y mantener la atención de los estudiantes. En este método, el maestro debe demostrar confianza al momento de desarrollarlo, de igual manera el maestro debe desarrollar habilidades artísticas tales como: la actuación y el canto y técnicas psicoterapéuticas. Con este método, los estudiantes demuestran compromiso tanto con la clase como con las actividades que se desarrollan en ella. El material utilizado en la clase debe captar la atención del estudiante, por esto en este método se desarrollan juegos teatrales o actividades que involucren y permitan explorar al estudiante. Algo, que caracteriza a este método y que hace que los estudiantes se involucren tanto en la clase es el doble plano. El doble plano, es el entorno en el cual los estudiantes aprenden los contenidos. Por esto la decoración, la música de fondo que relaja a los estudiantes y la personalidad de maestro son importantes en este método. Como puede inferirse, este método es idóneo para el desarrollo de una clase de lengua extranjera en aulas inclusivas pues no solamente se captaría la atención y se motivaría al niño con síndrome de Down, sino que se captaría la atención de todos los estudiantes sin importar su condición.

**-Método directo:** se caracteriza por su popularidad entre el siglo XX y finales del siglo XIX, es uno de los métodos prácticos en la enseñanza de una lengua extranjera. Este método tiene como objetivo crear una conexión directa entre la lengua materna y la lengua extranjera. En este método, el maestro debe utilizar la lengua extranjera en todo momento, por lo cual este método es ideal para desarrollar las 4 habilidades de la lengua iniciando por las habilidades orales ya que este método sugiere al profesor de repetir una palabra apuntado al objeto al cual hace referencia de manera repetitiva y las veces que sean necesarios para que los estudiantes entiendan a lo que el maestro esta haciendo referencia. Este método, incentiva a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera en todo momento y a que realizan una asociación con su lengua materna sin necesidad de utilizarla. En el aula inclusiva puede ser de gran utilidad para incentivar a los estudiantes a

desarrollar su habilidad oral en una lengua extranjera. Sin embargo, algunos de los estudiantes con Síndrome de Down aún no habrían desarrollado su producción oral, pero este método aun así puede ser útil pues aunque el alumno aun no desarrolle su habilidad de producción oral, el maestro puede explotar su habilidad de comprensión oral.

**-Método de la vía silente de Gattegneo:** En dicho método el maestro de lengua ofrece un input limitado a sus estudiantes, seguidamente, indica lo que será aprendido por los estudiantes mediante señales, gestos, láminas, medios visuales y llamativos para sus estudiantes. En este método, no existe una recompensa o incentivo ya que es un método de repetición en donde los estudiantes deben esforzarse cada vez mas y confiar en sus habilidades para el aprendizaje de una lengua extranjera.

**-Método de respuesta física total o TRP:** Se caracteriza por la ausencia de producción oral, ya que se trabaja arduamente la comprensión oral, en dicho método, el maestro de lengua extranjera indica las instrucciones o actividad a realizar a sus estudiantes, pero en este método los estudiantes no deben producir nada a nivel oral, sino que deben realizar lo dicho por el maestro, es decir que desarrollan su habilidad de comprensión oral. Este método podría calificarse como transitorio ya que una vez los estudiantes desarrollen sus habilidades de comprensión oral, estarán listos para pasar a la producción oral y dar ordenes o comandos a sus compañeros. El TRP se basa en ejercicios de acción y respuesta física y no ejercicios mecánicos, y ayuda a los estudiantes a confiar en sus habilidades y luego incentivarlos a desarrollarlas.

Con el fin de que esta investigación sea mas específica en relación al estudio de caso realizado. A continuación se abordará el ciclo educativo en el cual se desarrolló esta investigación junto con los estándares básicos establecidos en lengua extranjera por el Ministerio de Educación Nacional.

### **Enseñanza de lengua extranjera: Inglés en ciclo 1**

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2006) y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, lo niños pertenecientes al ciclo 1, que corresponden a los tres primeros grados escolares, deben obtener o desarrollar la lengua extranjera (Inglés), según el marco común de referencia para las lenguas un nivel A1, o comúnmente llamado en nuestro país, un nivel principiante, es donde básicamente se espera que los estudiantes durante este ciclo sean capaces de *comprender historias cortas* en donde se maneje un lenguaje sencillo.

<b>A1</b>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>
-----------	--

*Figura 1.* Niveles Comunes de Referencia: Escala Global. Usuario Básico. Tomado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), Pag. 25 Marco Común de referencia para las Lenguas, Centro Virtual Cervantes (CVC).

Así entonces, el maestro, debe ayudar a sus estudiantes a desarrollar estrategias que les ayuden a *comprender nuevo vocabulario, expresiones y oraciones*. En este ciclo, de igual manera los estudiantes deben *comprender lenguaje relacionado a la familia amigos, juegos, lugares conocidos*, de igual forma al estudiante se le debe *hablar de manera clara y despacio*. Cabe aclarar que estos objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional están diseñados

desde 1 a 3 grado de primaria, en donde se trabajan habilidades de la lengua inglesa tales como: Producción escrita y oral, junto con la comprensión escrita y oral.

Ahora hablando de las cuatro habilidades de la lengua, se encuentra la producción escrita, esta habilidad de la lengua es definida por en Centro Virtual Cervantes (CVC) como aquella habilidad lingüística en el cual el estudiante demuestras su destreza al momento de construir (escribir) textos, en la producción escrita, se tienen en cuenta elementos como la organización del texto, los recursos utilizados, cohesión y coherencia, el estilo, el léxico utilizado( acorde al nivel del estudiante/hablante de la lengua), y también las estructuras gramaticales propias de la L2. En cuanto al proceso de evaluación de la producción escrita, cabe aclarar que por el nivel propuesto para ciclo 1, los maestros de lengua, deben tener en cuenta el objetivo general de esta habilidad propios de la lengua el cual es : Escribir frases y oración es sencillas y aisladas (Marco Común de Referencia para las Lenguas).

Por otro lado la Producción oral, es definida por el CVC , como una de las destrezas lingüísticas que está vinculada a la producción del discurso oral, en esta habilidad, se evidencia la capacidad comunicativa, del cual es parte la pronunciación , gramática, pragmática y los aspectos socioculturales de la L2 o lengua meta. Esta habilidad es tildada de ser una de las difíciles en el proceso de aprendizaje de una lengua. Con relación a los criterios de clasificación de la producción oral, se encuentran las siguientes funciones: Según su técnica, su respuesta, los recursos materiales o comunicación específica (Cassany; Luna y Sanz, 1994). Cabe aclarar que el objetivo general para el ciclo 1, nivel de principiantes (A1) según el Marco Común para las lenguas, 2011 p.76 en relación a la producción oral es :

Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

Teniendo en cuenta lo anterior, junto con los objetivos o metas propuesta en el aula de clase, la evaluación de esta habilidad tiene en cuenta las siguientes micro-habilidades relacionadas a la producción oral :

- El discurso es coherente y refleja una estructura organizada
- Situación en la cual se desarrolla esta habilidad
- Fluidez
- Ideas principales y complementarias
- Sentido figurado
- Transmite emociones

Ahora bien, la *Comprensión oral*, es definida como una habilidad de la lengua meta que se apunta al entendimiento del discurso oral. En esta habilidad, el oyente (receptor) de la lengua, debe interpretar y comprender la información transmitida por el emisor. (Centro virtual Cervantes [CVC]. Diccionario de términos clave de ELE. Comprensión auditiva.). En esta habilidad lingüística, se tiene como objetivo general según el ciclo 1 y en nivel de lengua (A1) que el oyente: Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado (Marco Común de Referencia para las Lenguas, 2011). Las Micro-habilidades que se abarcan en la habilidad de comprensión oral son:

- Entender el objetivo del discurso

- Distinguir ideas principales y secundarias
- Identificar palabras importantes
- Identificar estado de ánimo y/o intención del interlocutor.

Finalmente, haciendo referencia a la última habilidad de la lengua que falta abordar es la *Comprensión escrita*. La comprensión escrita es aquella habilidad de la lengua que se refiere a la interpretación de discursos de manera escrita. Teniendo en cuenta la definición de esta habilidad planteada por el CVC, los estudiantes pertenecientes a ciclo 1 tienen como objetivo general en la comprensión escrita: comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita (Marco Común de Referencia para las lenguas, 2011). Así, las micro-habilidades que se tienen en cuenta en esta habilidad son :

- Leer con fluidez
- Inferir el significado y uso de léxico frecuente
- Comprender la información brindada
- Distinguir ideas principales y secundarias
- Captar el estado de ánimo y actitud del autor

De acuerdo con los parámetros fundamentales de educación en ciclo I (6-8 años), se consideran aspectos generales tales como la estimulación y exploración: pues es en este ciclo de acuerdo con los Lineamientos Curriculares y Pedagógicos planteados por La Secretaría de Educación del Distrito, se realiza especial énfasis en el atraer el gusto de los niños por estar en la

escuela y al mismo tiempo generar una perspectiva pedagógica en donde se tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En relación a lo anterior, llamo la atención de la investigación que en este documento se describe, que en México se desarrollo de una manera tan rigurosa y detallada un Programa de inglés, piloteado por la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal ya que este busca la expansión de la lengua, dicho programa fue desarrollado por el personal académico de la coordinación Nacional de inglés de la Dirección General de Desarrollo Curricular. El propósito de dicho programa en el ciclo 1 (1° , 2° y 3° de Primaria) y según lo establecido por La secretaria de Educación Publica del Distrito Federal es sensibilizar y familiarizar a los estudiantes con una lengua distinta a la materna, para que de esta manera desarrollen competencias específicas.

Dicho lo anterior, El Programa Nacional de inglés de México

[http://www2.sepdmf.gob.mx/prog\\_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf](http://www2.sepdmf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf)

espera que los estudiantes pertenecientes a ciclo 1 sean capaces de:

- Reconocer la existencias de otras culturas y lenguas
- Adquirir motivación y una actitud positiva hacia la lengua inglesa
- Inicien el desarrollo de habilidades básicas de la comunicación, sobre todo de tipo receptivo
- Reflexionen sobre el funcionamiento del sistema de escritura
- Se familiaricen con los diferentes tipos textuales
- Se introduzca a la exploración de la literatura infantil

- Empleen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismo y su entorno

Esto teniendo en cuenta cuatro aspectos de la lengua y actitudes: La comprensión oral y de lectura, la expresión oral y escrita, multimodal<sup>7</sup> y las actitudes hacia el lenguaje y la comunicación.

Así, en dicho programa se establecieron como lineamientos base con un enfoque didáctico, los que se describen en la figura 2.

Finalmente, este programa plantea una forma de evaluación frente la segunda de lengua de manera que se comprenda que en el primer ciclo, únicamente se realiza de una manera formativa más no de promoción, por lo cual la evaluación durante este ciclo es de manera global, continua y formativa.

LINEAMIENTOS PARA ORGANIZAR EL TRABAJO DIDÁCTICO
<p>Planear <i>situaciones comunicativas</i> que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulen los contenidos programáticos (hacer con el lenguaje, saber sobre el lenguaje y ser con el lenguaje) en un proceso que involucre una fase inicial, una de desarrollo y una de cierre.</li> <li>• Favorezcan el trabajo colaborativo; es decir, que impliquen la distribución de responsabilidades entre los alumnos, aseguren el intercambio entre iguales, y ofrezcan oportunidades para que todos participen con lo que saben hacer y con lo que necesitan aprender.</li> <li>• Permitan anticipar dificultades y soluciones posibles, así como evaluar cada fase y la totalidad del proceso.</li> <li>• Posibiliten abordar contenidos que, por ser desconocidos o resultar en particular complejos para los alumnos, requieren un tratamiento a profundidad para continuar con el proceso que permitirá obtener el producto deseado.</li> <li>• Promuevan la autoestima y confianza en el uso del inglés.</li> </ul> <p>Garantizar el desarrollo de <i>actividades habituales</i> que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lejos de ser predeterminadas, sean producto del consenso y de la negociación entre el docente y los alumnos.</li> <li>• Promuevan la confianza de los alumnos en el salón de clases, den sentido de pertenencia al grupo, extiendan los aprendizajes y permitan hacer más eficientes los procesos que se desarrollan en este espacio.</li> </ul>

Figura 2. Lineamientos para organizar el trabajo didáctico, Programa nacional de Inglés en México Tomado de [http://www2.sep.df.gob.mx/prog\\_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf](http://www2.sep.df.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle-1.pdf)

<sup>7</sup> Dimensión de la comunicación, el cual aplica el uso de mas de un tipo de lenguaje en una misma situación.

## Marco metodológico

Esta investigación, parte de un paradigma *hermenéutico*, el cual según Hernández, Fernández y Bautista (2010) se basa principalmente en la fenomenología y se centra en los actos humanos y sociales, en explorar el porqué del fenómeno. Se desarrolla bajo un diseño de *estudio de caso*, debido a que está dirigida a comprender las dinámicas que se presentan en un contexto en particular, propio de un enseñante de L2 en contextos de educación formal para niños con SD.

Así entonces, se entiende que este proyecto de investigación según Stake (1995), describe una situación específica en la cual se plantea el problema y se recolecta evidencia cualitativa a fin de describir verificar o generar teoría. Habría que decir también, que esta investigación es de carácter *cualitativo etnográfico* aplicado a la educación. Dado que, lo que se buscó fue identificar, caracterizar y analizar un problema que se presenta en la educación para así mejorar la calidad de esta.

En este tipo de investigación se hace selección de un lugar o contexto, el cual para el caso del presente proceso correspondió al Colegio Naciones Unidas; se realiza una selección de colaboradores, que en esta investigación se refirió al aula inclusiva del ciclo 1 en la cual participan niños con síndrome de Down y se hace la respectiva recolección de datos por medio de técnicas propias del enfoque cualitativo, tales como las entrevistas realizadas en el marco de la presente investigación a los maestros y directivos, así como la observación directa de las clases de inglés, para finalmente realizar el respectivo análisis de datos, como se describirá en los apartados que se presentan más adelante.

Como se ha mencionado, este ejercicio investigativo se desarrolló bajo estudio de caso, en

relación a los diferentes procesos desarrollados por la maestra a cargo de la enseñanza de inglés a niños y niñas del ciclo I del Colegio IED Naciones Unidas, aula en cual se contaba con la participación de una niña con SD. Al respecto es relevante mencionar que el estudio de caso, se caracteriza por: realizar descripciones contextualizadas del objeto de estudio, es un estudio en donde los investigadores observan la realidad con una vista profunda y de igual manera tratan de ofrecer una visión del fenómeno estudiado, tratan que el lector entienda el fenómeno que esta siendo estudiado, contiene conclusiones las cuales son el resultado de la observación realizada, tiene diferentes fuentes de información para luego ser analizadas (San Fabian & Alvarez, 2012).

### **Participantes**

A fin de contextualizar la problemática y desarrollar el respetivo análisis de esta investigación, se hicieron partícipes algunos miembros de la institución educativa IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá, entre ellos: La maestra encargada de la clase de Inglés en ciclo 1, la Educadora Especial que apoya el proceso de la Institución y un miembro del personal administrativo.

La maestra encargada del área de inglés en ciclo 1 de la institución, es Licenciada en Educación Preescolar, durante su vida profesional ha realizado varias capacitaciones, entre ellas un programa para enseñanza de lengua extranjera a niños y adultos en Australia (TESOL), lleva trabajando como maestra por 15 años en instituciones tanto públicas como privadas, cabe resaltar que la maestra lleva trabajando con contextos inclusivos 2 años en la misma institución. Su rol como maestra de lenguas extranjeras inició en el 2015 con primera infancia y contextos inclusivos.

Por otro lado, La Educadora Especial, es Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, y se encuentra culminando su Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Esta profesional, fue asignada a la institución hace 2 años (en el 2014) por parte de la Secretaría de Educación, para liderar el programa de inclusión en el IED y anterior a esto, ya había laborado en una IPS en programas de educación inclusiva; actualmente se encuentra a cargo del apoyo a los procesos de inclusión de todos los niños y la niñas que hacen parte de este programa en el IED Naciones Unidas. Adicionalmente, es de mencionar que otros miembros de la comunidad educativa, tales como profesionales que hacen parte del personal administrativo de la institución, tienden a expresar creencias que muestran pocos conocimientos acerca del proceso de inclusión; tal y como se pudo evidenciar en la entrevista realizada a dicho personal. Esa entrevista se puede observar en el apéndice D.

### **Técnicas e instrumentos**

En línea con lo que se viene describiendo, se utilizó la observación y la aplicación de entrevistas, para la recolección de la información. Es de aclarar que en el momento de contextualizar la propuesta y complementar la justificación, además de realizar revisión documental en relación al perfil del aspirante a la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y del correspondiente plan de estudios, en documentos institucionales; se aplicó una encuesta a los estudiantes de la Licenciatura, la cual puede observarse en el apéndice B.

Respecto a la *observación participante*, se considero según Spradely (1980), como una técnica que es comúnmente utilizada en las ciencias sociales a fin de observar el contexto, experiencias y la vida cotidiana de las personas o el grupo estudiado desde el interior del mismo. En relación a ello, uno de los retos propuestos por el o los investigadores es poder socializar con el grupo estudiado, de tal manera que su contexto o vida cotidiana no se vea alterado a menos de que la observación se realice de modo tal que el contexto no se vea alterado por el investigador, pues únicamente se observa la clase y no se realiza intervención de ningún tipo, la observación se consigno por medio de la utilización del diario de campo que se encuentra en el apéndice F; en el cual se tomaron notas que describen cómo era el desarrollo de la clase a cargo de la maestra del ciclo I en el colegio IED Naciones Unidas, las diferentes metodologías y estrategias utilizadas en el aula inclusiva.

En paralelo, se realizaron *entrevistas semiestructuradas*, según, Baptista (2006), en este tipo de entrevistas se realizan preguntas sobre experiencias, opiniones, valores, percepción etc. Se llevaron a cabo tres entrevistas desde las cuales se identificaron tanto elementos relacionados con el contexto micro y la problemática, descritos en apartados iniciales en este documento, como puntos de partida para la elaboración de la propuesta a realizar; los formatos finales aplicados en las entrevistas pueden observarse en los apéndices C y D; debe tenerse en cuenta que por ser entrevista semiestructurada, durante la aplicación se realizaron contra preguntas que permitieron recoger la información requerida. Es de anotar que se realizó grabación en audio con el fin de recolectar toda la información brindada para el posterior análisis.

## Fases metodológicas

En este apartado, se describen las diferentes fases y procesos que tuvo lugar esta investigación. Dichas fases no se dieron de manera lineal, estas se desarrollaron de manera cíclica por el tipo de investigación que se desarrollo. Posterior al esquema se describen cada una de las fases:

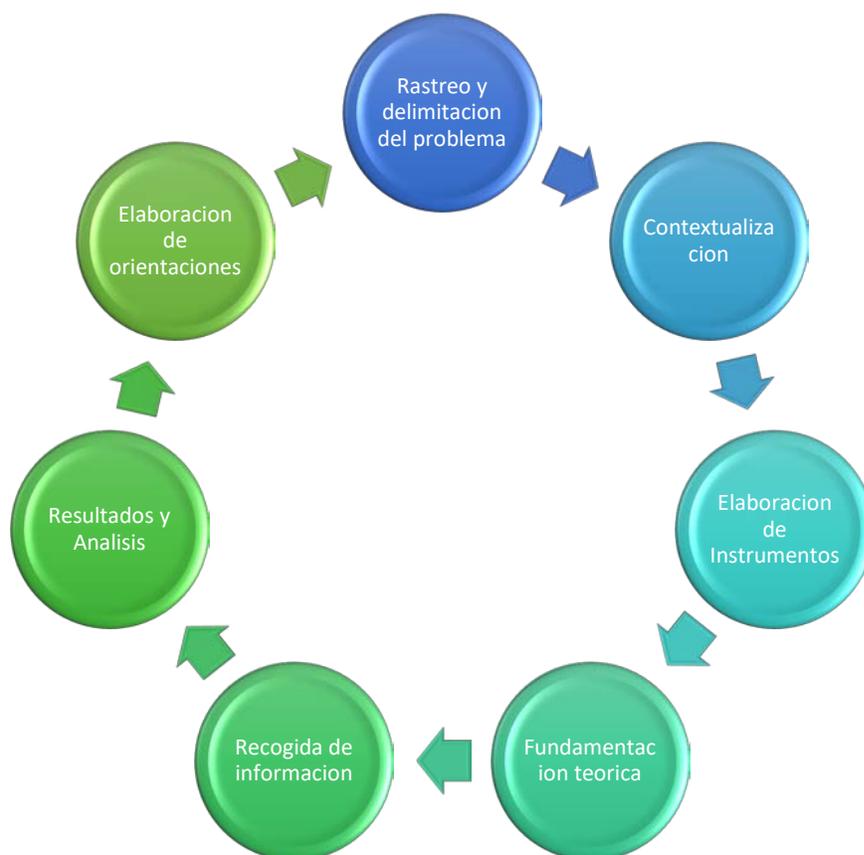


Figura 3. Fases de la investigación. Fuente: Elaboración propia

### Fase de rastreo y delimitación de la problemática

Esta fase corresponde a la configuración del planteamiento del problema, el cual surgió desde la recogida de información realizada en la práctica formativa de la Licenciatura en Lenguas

Modernas, donde se identificó como tema de interés la falta de formación en este programa respecto a la enseñanza de una lengua extranjera en aulas inclusivas.

En relación a ello, se seleccionó un contexto de carácter especializado en el tema (Centro Crecer Bosa) en donde se realizó una entrevista a algunos de los profesionales de dicho contexto, el tipo de entrevista diseñada para este contexto era de tipo semiestructurado, la cual fue previamente planeada por la investigadora. Como resultado, en dicha entrevista se rastreo información referente a la vida profesional del sujeto entrevistado, formación profesional, frustraciones etc.

Por otro lado, se decidió diseñar una encuesta, pero en este caso en un contexto de formación profesional, específicamente de licenciados en lenguas modernas de la Pontifica Universidad javeriana. La encuesta, tenía como objetivo soportar la justificación de la investigación con relación a la preocupación que dio pie para el desarrollo de la investigación. Esta encuesta, la cual fue debidamente revisada por expertos de manera que se evaluó su validez, mediante la participación de estudiantes de último semestre de la Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, participes de procesos de investigación formal, quienes cuentan con experiencia en la recolección de información en relación a la indagación que se pretendía desarrollar.

A partir de la retroalimentación dada en la revisión de las encuestas, se realizaron ajustes, logrando el formato que finalmente fue enviado por medio virtual a 20 estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas, que se encontraban realizando procesos de práctica en diferentes instituciones de Bogotá. Los resultados de esta aplicación se comentan en el apartado

de planteamiento del problema. Al tener claro y definido el tipo de investigación, y su respectiva pregunta de investigación, se dio paso al proceso de identificación del contexto a analizar.

### **Fase de contextualización**

Con el fin de explorar la temática en el contexto de aulas inclusivas con niños y niñas con Síndrome de Down en ciclo 1, se hizo rastreo de las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Bogotá que tienen aulas inclusivas con estas características. El rastreo, permitió identificar inicialmente todas las instituciones que trabajan en inclusión en esta ciudad, desde los registros de la Secretaría de Educación Distrital; Sin embargo, a la hora de identificar aquellas que contaban con participación de niños y niñas con SD en ciclo I, el grupo de instituciones se redujo a 3 entre las que se encontró el IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá, en el cual se centró el desarrollo de la investigación.

Es de anotar que en las primeras fases de recolección se recolectó información, sin embargo luego para infortunada de la investigación, no se logró realizar una observación con la participación de la niña con SD que hacía parte de este grupo, pues la estudiante no fue inscrita en la institución para el año escolar 2016 .

### **Fase de Elaboración de Instrumentos**

En el caso de las *entrevistas semiestructuradas*, se contó con un formato para cada uno de los participantes, el cual fue revisado por 8 expertos (Licenciados en educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad pedagógica, integrantes de grupos de investigación formal) para la respectiva validación. De esta manera, luego del ajuste correspondiente se

lograron definir las preguntas que se presentan en los aprendices C y D, desde las cuales se dio la posterior aplicación.

Por otro lado, para el registro de la observación, inicialmente se consideró utilizar un diario de campo en el que se considerara el registro de ajustes o incorporación de aspectos, herramientas, metodologías y estrategias aplicadas por la maestra s para el desarrollo de la clase de inglés; Sin embargo, para el momento en que se iba a desarrollar la observación debido a la dificultad que hubo en el contexto frente a que la niña con SD que hacia parte de este grupo no se inscribió en este periodo lectivo; Este registro no se llevo a cabo en ese momento. Teniendo en cuenta esta situación, se modifico el formato de diario de campo y se decidió realizar la observación de la clase con el propósito de conocer las dinámicas de la maestra en el aula de clase. Esta información es ampliada en la fase de recogida de información.

### **Fase de fundamentación teórica**

Para esta investigación, se hizo una revisión de antecedentes centrada en la población y contexto en el cual se buscaba rastrear procesos de análisis sobre el bilingüismo, la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Se realizó un rastreo y consulta de autores reconocidos en el tema de inclusión y otros que resaltan su trabajo por investigaciones con personas con SD y bilingüismo. Una vez la investigadora recolectó material suficiente, se procedió a seleccionar los documentos e investigaciones relevantes para la esta investigación y se realizaron RAES de aquellos documentos para facilitar y extraer la información más importante que podrían aportar a la fundamentación teórica de este trabajo.

### **Fase de Recogida de Información**

Al momento de la realización de las entrevistas, se realizó la revisión de expertos antes de aplicar las entrevistas, seguidamente, se contacto a la Educadora especial, quien le colaboró a la investigadora a contactar a la maestra encargada del área de inglés en ciclo 1 del colegio IED Naciones Unidas y a la persona que representó al personal administrativo de la institución. Cada una de las entrevistas se realizó de manera individual, cada una de las entrevistas fue registrada de manera digital, con el fin de que la investigadora recolectara toda la información deseada y proporcionada por cada una de las personas entrevistadas. La duración de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 35-45 minutos. En cuanto a la observación, se realizó en la clase de inglés, por la maestra que fue entrevistada, tuvo lugar en la institución con los estudiantes pertenecientes a la jornada de la mañana del ciclo 1; dicha observación tuvo una duración de 45 minutos y lo observado por la investigadora, fue consignado en un diario de campo, cabe aclarar que en ningún momento se realizó registro audiovisual de la clase observada, pues habían menores de edad.

### **Fase de Resultados y Análisis**

Para el análisis de la información recolectada por los instrumentos de investigación (entrevistas, y observación) se realizó una interpretación que estuvo fundamentada en lo dicho y expresado por los participantes en las entrevistas. También, se realizó una interpretación hermenéutica la

cual permitió que la investigadora diera una mirada cualitativa que a su vez fue sencilla y puntual con relación a la información que esta investigación pretendía recolectar.

### **Fase de Elaboración de la propuesta de Orientación Didáctica**

Finalmente, y con base en los resultados de la investigación y las necesidades de apoyo que se rastrearon mediante los instrumentos aplicados y luego de análisis correspondiente, se llegó al desarrollo de la propuesta de orientaciones titulada: *Orientaciones para la enseñanza de inglés en contextos inclusivos para niños con SD pertenecientes a ciclo educativo 1 (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*, considerando elementos que pretenden apoyar la labor del maestro de inglés que se desempeña en contextos inclusivos. En estas orientaciones se pueden encontrar elementos tales como: Una metodología sugerida para la enseñanza del inglés en contextos inclusivos, algunas descripciones a considerar en la elaboración del material didáctico y de apoyo que puede facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos y otros mencionados en las orientaciones pretenden apoyar al maestro en aulas inclusivas, acerca del reconocimiento de sus estudiantes, y la orientación de sus prácticas en el aula.

Un elemento fundamental en la elaboración de estas orientaciones, fue la consideración de la validación por expertos en Educación Especial y expertos en la Enseñanza del Inglés como segunda lengua y lengua extranjera, ya que proporcionaron desde su criterio una evaluación de las orientaciones y observaciones y sugerencias mediante las cuales fueron. Los perfiles de los expertos mencionados son los siguientes.

*Experto 1:* Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Licenciado en Educación con énfasis en educación especial, Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación en cognición educación y lenguaje PUJ- UAM. Docente (PUJ) desde

hace 5 años; docente titular de procesos educativos para personas con discapacidad con experiencia en este campo de más de 10 años.

*Experta 2:* Profesora asistente de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, Colombia). Licenciada en Educación Especial y Magíster en lingüística, Universidad de Antioquia. Pertenece al grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Complejidad. Investigadora Asociada en la clasificación de Colciencias 2015. En los últimos años ha investigado sobre problemáticas vinculadas con la formación de docentes.

Esta validación por expertos, arrojó unos resultados que se registran en los formatos de los apéndices G y H. En dicha valoración, es de resaltar que las orientaciones fueron evaluadas con los ítems mas altos para los criterios solicitados que tenían que ver con la pertinencia del documento, la presentación de contenidos, La definición de aula inclusiva proporciona claridad sobre sus características y propósito, las orientaciones didácticas descritas en el documento son pertinentes, el diseño de estas orientaciones responde a una necesidad de fortalecimiento de habilidades, respecto a la formación de Licenciados de Lenguas Modernas, entre otros.

Sin embargo, es de anotar que en los ítems que señalan que el material presentado permite la identificación de ajustes requeridos para los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera en aulas inclusivas y que la información que se presenta es suficiente para el objetivo propuesto. Entre las observaciones que realiza énfasis uno de los expertos se encuentra fortalecer algunos secciones o apartados con ejemplos. A partir de estas sugerencias y observaciones, se realizaron los pertinentes ajustes para llegar al producto final que se presenta más adelante en el apartado de resultados.

## Resultados y Discusión

En este apartado, se describen los resultados obtenidos en el proceso investigativo, desde la recogida de información en el contexto del IED Naciones Unidas. Los registros en los diferentes instrumentos, permitieron reafirmar y describir la problemática que al inicio de la investigación se planteó en relación a la enseñanza del inglés en escenarios de aula inclusiva.

Para iniciar, como resultado de la entrevista a la maestra encargada de la enseñanza de inglés en ciclo I del Colegio IED Naciones Unidas se encontró que, no cuenta con un título profesional como maestra de lenguas, su título es de Licenciada en Preescolar, lo cual es frecuente en contextos Educativos en entornos oficiales. Sin embargo, cuenta con certificación en TESOL<sup>8</sup>, gracias a procesos desarrollados en Australia. La maestra de esta institución, lleva laborando en el campo educativo 15 años, de los cuales 2 años han sido en contextos inclusivos. Durante la entrevista, la maestra se mostró tranquila y un poco emocionada al conocer el propósito de esta investigación, pues ella señala que aunque ha recibido orientaciones y apoyo de parte de la Educadora Especial que acompaña el proceso de inclusión en el colegio, no es suficiente; en relación a lo anterior manifestó que considera que los nuevos profesionales deberían recibir una formación orientada a la enseñanza en aulas inclusivas y en particular de aquellas en las que participan personas con algún tipo de discapacidad, enunció

...Esto ya es una política a nivel Nacional del Ministerio, yo pienso que eso es algo que debería estar inmerso dentro del pensum académico de las carreras profesionales a nivel educativo, o no solo a nivel educativo, yo pienso que en todo, porque hoy en día se está dando mucha apertura a la aceptación cierto? de las personas con discapacidad y

---

<sup>8</sup> Certificados de Enseñanza del Inglés para Hablantes de Otros Idiomas.

diferentes problemáticas entonces yo pienso que sí, que eso es importantes (Maestra del IED Naciones Unidas, comunicación personal, Febrero de 2016).

Como respuesta ante la falta de orientaciones cuando se formó como profesional, la maestra manifestó que al momento de asumir por primera vez a contextos inclusivos enfrentó una serie de frustraciones profesionales por no saber que hacer,

Tu tratas y tu quieres...como colaborarle al niño, y como que no, algunas condiciones no te lo permiten o a veces pues te quedas sin herramientas, como aquí, yo que hago.. no puedo hacer más, entonces si hay momentos en los que uno se frustra bastante (Maestra del IED Naciones Unidas, comunicación personal, Febrero de 2016).

En cuanto a las metodologías aplicadas por la maestra en las clases de lengua extranjera, describió que utilizó una adaptación teniendo en cuenta que una de los integrantes de su clase tenía SD y tenía una dificultad al momento de producir oralmente, debido a esto la maestra decidió adaptar su clase teniendo en cuenta las necesidades de los niños que hacían parte del grupo con el que estaba trabajando, al respecto debe mencionarse que la maestra resaltó las cualidades de su estudiante, enunciando

Ella es muy auditiva entonces, yo con ella lo que más hacía era la parte musical, entonces era mas toda la parte de canciones, porque yo sabía que por ese lado a ella le llamaba la atención y surtía efecto. Entonces esa era por medio de la música y toda la parte teatral, a ella le gustaba todo lo que tuviera música, baile, la parte histriónica, ella era capaz de

imitarlo a uno, entonces uno ponía la canción entonces ella ya empezaba con toda mímica (Maestra del IED Naciones Unidas, comunicación personal, Febrero de 2016).

Según comentaba la maestra, dichas adaptaciones se realizaban y se aplicaban a todo el grupo, pues esta profesional en ningún momento buscaba discriminar o excluir a su alumna, aunque en cierto momentos la educadora debía centrar su atención en ella, según manifestó; pero la profesora en sus clases buscaba de una u otra manera que ella hiciera parte de sus actividades como los otros niños.

Durante la observación realizada por la investigadora en el desarrollo de la clase de Inglés de la maestra, se refleja como la maestra reúne a dos grupos para realizar su clase, generalmente su clase de inglés tiene lugar los días viernes a las 8:00am, la clase se desarrolla en un salón amplio el cual se encuentran diferentes decoraciones, la clase en si tiene una duración de 40-45 minutos aproximadamente, pues este colegio por ser de carácter público, no tiene como prioridad la enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo el entusiasmo de los estudiantes es significativo y reflejan el interés que tienen por aprender una lengua extranjera. Esta profesional desarrolla su clase de una manera lúdica, lo cual hace que los niños estén más interesados en esta área, las actividades propuestas por la maestra animan a todos los niños a participar de cada una de las actividades, además, se emplean herramientas llamativas para los niños tales como cuentos ilustrados de gran tamaño que tienen algún personaje con el cual los niños pueden interactuar. Por otro lado, la Educadora Especial de la institución lleva trabajando en la institución 2 años, la maestra fue remitida por la Secretaría de Educación y es Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial, según manifestó en la entrevista correspondiente. La educadora especial,

describió que es importante conocer y saber como llevar a cabo procesos de aprendizaje en contextos inclusivos pues ella resalta

...siempre he visto como este, el contexto educativo, siempre ha tenido necesidades sobre todas las poblaciones más vulnerables. Y una de las poblaciones de hecho tiene mucho campo que abordar en cuestiones académicas y cuestiones de formación son la población con discapacidad (Educatora Especial del IED Naciones Unidas, comunicación personal, febrero de 2016).

Según continuó reportando la Educadora Especial, en esta institución, existe un conducto regular, para que los niños y niñas que tengan algún tipo de discapacidad ya sea física o cognitiva ingresen a la institución. Algunos de los niños que llegan a dicha institución son remitidos desde el Centro Administrativo Distrital de Educación local (CADEL) de la localidad de Engativá, o en algunos casos son remitidos desde la Dirección central de la Secretaría Distrital de Integración Social, o muchos de ellos como lo mencionó la Educadora Especial llegan a la institución por medio de procesos de tutela o remitidos de algún centro especial en particular.

Esta profesional afirmó, que para iniciar el proceso de admisión en la institución, la Educadora Especial lleva a cabo una valoración inicial en donde se tienen en cuenta las dimensiones de desarrollo del niño como lo son: las dimensiones afectivas, comunicativas, cognitiva y motora. Luego, teniendo en cuenta las dimensiones de desarrollo se genera una primera valoración de cómo se encuentra el estudiante y se determina que tan factible o no es que el estudiante ingrese a la institución educativa. Una vez se determina viable para el estudiante ingresar a la institución, se determina en que grado debe estar. Aunque tienen en

cuenta que el estudiante se encuentre nivelado por su edad cronológica en lo posible junto con el su desarrollo social.

Al momento en que la investigadora cuestiona la importancia de contextualizar a un niño con discapacidad en un contexto inclusivo, la Educadora Especial resalta que este programa ha tenido buenos resultados a mediano plazo. Pues ella considera que es un proceso transitorio en el cual los resultados no son inmediatos o significativos. Sin embargo la Educadora Especial hace referencia a las aulas especializadas como una alternativa para aquellos estudiantes que tienen una condición compleja.

Cabe resaltar que debido a la poca capacitación de los maestros, la Educadora Especial es la encargada de brindar, desarrollar y adaptar material para que los maestros puedan desarrollar sus clases, al respecto la Educadora Especial manifiesta que,

Para la mayoría de los docentes ha sido todo nuevo, todo el tema y todo el proceso de abordaje con estos chicos, la Secretaría de Educación en este momento no ofrece un tipo de capacitación o formación para estos casos, entonces lo que empezamos a desarrollar nosotras en los colegios es todo ese proceso. Entonces se hacen talleres con los docentes de formación se les entrega material adaptado para los chicos de inclusión se les entrega también protocolos de manejo conductual (Educadora Especial del IED Naciones Unidas, comunicación personal, febrero de 2016)

Es evidente que una de las consecuencias a la falta de conocimiento y formación por parte de los maestros, es la responsabilidad que recae en esta profesional pues, como se mencionó anteriormente, es la única persona capacitada en toda la institución con relación a aulas inclusivas. También, la Educadora Especial resalta que muchas veces realiza las

adaptaciones necesarias con la ayuda del maestro pues deben evaluar los temas que son indispensables y cuales no lo son. Una de las consecuencias de la falta de familiarización con contextos inclusivos es la percepción inicial que tienen los maestros que trabajan en este tipo de contextos .

Es un tema bastante inquietante, en algunos casos y en algunos otros se genera un poco de rechazo porque obviamente estos niños requieren un poco de más atención y además esfuerzo en su labor; digamos que atender un niño de estos requiere de una forma modificar estrategias, de alguna forma documentarse, integrar constantemente el porqué y eso que genera esfuerzo, que genera más entrega en su labor pues a veces genera rechazo inicialmente (Educatra Especial del IED Naciones Unidas, comunicación personal, Febrero,2016).

Con el objetivo de abolir la discriminación por este tipo de población, la Educatra especial considera pertinente al igual que la maestra encargada del área de inglés, que durante la formación de pregrado siempre haya algún tipo de formación o seminario encaminado a este tipo de población que poco se abordan durante la formación profesional de los Licenciados.

Aun más cuando, no solamente se trata de personas con discapacidad, pues al hablar de contextos inclusivos, se hace referencia a poblaciones LGBTI<sup>9</sup>, poblaciones con diferentes etnias, incluyendo personas que son víctimas del conflicto armado, entre otras.

---

<sup>9</sup> Sigla que designa de manera colectiva a lesbianas, gays, bisexuales y personas transgénero, intersexuales.

La educación pública es una población es muy diversa y siempre nos vamos a ver enfrentados este tipos de necesidades sociales”. Sin mencionar que el programa de inclusión se ha convertido como una política para todos los colegio públicos, que no solamente busca transformar al plantel educativo sino que a su vez busca realizar una trasformación social desde la escuela. Por lo que es pertinente y necesario que los docente en formación sepan como manejar y desarrollar sus clases en aulas o contextos inclusivos “es necesario que el docente aprenda y que de alguna manera acepte ya, que eso hace parte ya de su labor, y que debe y tiene que aprender a asumir estas poblaciones porque con la transformación de los años y con las exigencias que genera un poco a nivel social estas condiciones de las poblaciones así ,se requiere que ellos de alguna forma ya asuman la responsabilidad que tienen a nivel social con estas poblaciones (Educatora Especial del IED Naciones Unidas, comunicación personal, Febrero,2016).

Mediante la observación del contexto educativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza del inglés para niños y niñas con SD en el IED Naciones Unidas, se encontró que en la clase desarrollada por la maestra se aplican estrategias de tipo afectivo, pues mediante este tipo de estrategia la maestra logra construir un entorno de aprendizaje agradable que al mismo tiempo es de forma colaborativa, ya que se evidencian una serie de estímulos que hace que los estudiantes estén atentos a las diferentes actividades propuestas para la clase. También se evidencia una estrategia social, pues los niños se integran de una manera consiente para la realización y desarrollo de actividades lo que hace que su proceso de aprendizaje sea mas fácil; Por otro lado, la maestra aplica la estrategia de repetición con el fin de afianzar el objeto estudiando durante la clase. Las herramientas utilizadas por la maestra hacen que su clase de lengua extranjera fluya pues las actividades propuestas para el desarrollo de la clase de inglés

resultan llamativas e involucran a todo el grupo de estudiantes y varias ocasiones y momentos de ciertas actividades se reflejó una motivación al trabajo cooperativo o entre pares.

En respuesta a las necesidades del contexto acerca de la participación de niños y niñas con SD en procesos de enseñanza del inglés en el IED Naciones Unidas, se planteó la herramienta que se adjunta a este documento denominada: *Orientaciones para la enseñanza de inglés en contextos inclusivos para niños con SD pertenecientes a ciclo educativo 1 (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*, las cuales tienen como objetivo apoyar la labor de maestros de lengua extranjera que se desempeñan hoy profesionalmente en contextos institucionales regulares, quienes desean lograr una perspectiva mas clara al momento de asumir su rol en escenarios de *educación inclusiva*, específicamente en relación a la participación de niños y niñas con discapacidad en los procesos formativos propios del ciclo 1.

En estas orientaciones se encontrarán elementos tales como : Definición de aula inclusiva; aproximación al concepto de Síndrome de Down y sus características típicas; estándares básicos para la enseñanza de inglés en ciclo 1 en Colombia, temáticas sugeridas para ciclo 1 en la enseñanza del inglés en contextos públicos e inclusivos; herramientas para apoyar el desarrollo de las clases de inglés, y metodologías a considerar al momento de abordar y desarrollar una clase de lengua extranjera.

Para consultar estas orientaciones diríjase al documento anexo correspondiente (se presenta en formato digital).

## Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones de la investigación, en relación a la problemática y objetivos propuestos para este trabajo. En primer lugar, es de mencionar que la existencia de una dificultad en los maestros para asumir aulas inclusivas como se había descrito en la problemática, fue verificada, ya que se estableció que debido a la falta de experiencia y poca aproximación a personas con SD por parte de los maestros en determinadas disciplinas, no es posible evidenciar la inclusión en contextos de educación formal.

Asimismo, se evidenció en la inmersión de campo y observación de la realidad del contexto en donde se desarrollo el estudio de caso (IED Naciones Unidas de la localidad de Engativá), que en los escenarios en donde se desarrollan los procesos formativos en inglés, existen procesos orientados a generar inclusión de personas con discapacidad, aunque es un proceso dinámico que un se encuentra en desarrollo. Sin embargo, se percibió dificultad por parte de las maestras al asumir los retos que representan las aulas configuradas por diferentes condiciones individuales, sociales y culturales de los niños. Puesto que se identifica que aunque las maestras llevan en el campo de la docencia bastante tiempo de experiencia, esta no es suficiente al momento de guiar un aula inclusiva ya que no poseen la formación adecuada para poder atender y resolver las necesidades y/o dificultades que se puedan presentar en ella.

A partir de la revisión teórica que se realizó en esta investigación, se resalta que el aula inclusiva constituye un escenario positivo para la formación de niños y niñas con SD, ya que al igual que para los demás niños sigue siendo de vital importancia el desarrollo y aprendizaje de una lengua extranjera en la actualidad. Teniendo en cuenta que el aprendizaje de una lengua aporta en muchos sentido e impacta de manera significativa a la vida social, académica y hasta

profesional. Pues el aprendizaje de una lengua no se refiere únicamente a la posibilidad de comunicarse con otras personas en una lengua distinta a la materna, también involucra conocer, respetar y hasta ser parte de otras culturas, que a su vez irán construyendo y siendo parte de la identidad del estudiante.

En relación a esta problemática, se identificó que entre las metodologías que mejor aportan al aprendizaje de una lengua extranjera en contextos inclusivos con niños y niñas con SD en ciclo 1, son aquellas que se adecuan a los principios de la educación en aulas inclusivas en las que se busca desarrollar ajustes específicos en relación a las condiciones de discapacidad pero que puedan ser aplicados a todo el grupo de estudiantes de modo que mientras se proporcionan mayores oportunidades de aprendizaje a quien lo requieren, se apoyan y fortalecen los procesos de todos los integrantes del aula.

Algunas de las metodologías recomendadas en esta ocasión, para el caso analizado y otros casos que tengan similitudes en las características de los procesos y contextos se sugiere: **La sugestopedia, método directo, el método de la vía silente de Gattegno, el método de respuesta física total o TRP.** Estos métodos, se consideran idóneos para este tipo de contextos, ya que los niños aun están interesados por el juego el canto y demás dinámicas que captan la atención e incentivan al estudiante a aprender, además que estos métodos tienen en cuenta algunas dificultades que pueden presentarse en el SD. En relaciona la educación inclusiva, estos métodos posibilitan una exploración de los conceptos desde diferentes perspectivas ya que se incluyen varias dinámicas que permiten generar trabajo individual o grupal, incentivar a los estudiantes a mejorar en sus procesos de aprendizaje mediante la implementación de actividades o dinámicas propias de estas metodologías etc.

En las orientaciones, también se evidencian elementos que sobresalen de la investigación que es el ajuste de materiales, e instrucciones, tales como fraccionar las instrucciones, dejar mas tiempo para que las personas con SD, reaccionen y respondan ante una instrucción o solicitud realizada por el maestro.

Con respecto a los objetivos propuestos en la investigación, se identificaron elementos didácticos tales como la importancia de implementar sistemas de apoyo alternativos tales como los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAACS) que son herramientas que posibilitan formas de expresión comunicativa diferentes al lenguaje, generalmente se utilizan para aumentar y compensar habilidades de expresión, comprensión y producción, cuando una persona tiene dificultades de comunicación y de lenguaje; La escala de intensidad de apoyo (SIS), dicha escala de intensidad la cual tiene la finalidad evaluar el funcionamiento intelectual o de aquellas habilidades conductuales del niño. Este es un elemento que rastrea aquellas necesidades específicas del niño y ayudara no solo al maestro sino a la familia del niño a diseñar y planear apoyos individualizados para el estudiante.

En relación a los contenidos es importante tener una guía de temas pertinentes para ciclo 1, a partir del cual el maestro puede ajustar y/o modificar los contenidos mínimos básicos que se presentan en el cuadernillo de orientaciones; Preguntas que ayudaran al maestro a guiar y verificar su labor en aulas inclusivas, entre otros. Para ampliar mas la información presentada, diríjase al documento adjunto *“Orientaciones para la enseñanza de inglés en contextos inclusivos para niños con SD pertenecientes a ciclo educativo 1 (D.E.L.E.S.D ciclo 1)”*

Para finalizar, ya que este trabajo de investigación buscó contribuir de manera significativa a la formación de Licenciados en Lengua Modernas de la Pontificia Universidad

Javeriana. Se presentaron en este documento y en la orientaciones, elementos que podrían mostrar puntos de partida desde los cuales se pueden configurar ejercicios formativos o procesos investigativos, que posibiliten a los licenciados en formación el acceso a estos contenidos para así discutirlos y posteriormente analizarlos, fortaleciendo así su perfil profesional.

Habría que decir también que el desarrollo de propuestas investigativas como la que se describió en este documento, en contextos inclusivos con las características del IED Naciones Unidas trae consigo ciertos obstáculos especialmente por la población que maneja. Durante el desarrollo de esta investigación se presentaron varios momentos de dificultad, debido a que la búsqueda de información relacionada a la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera en contextos inclusivos con niños y niñas con SD es escasa, esto podría ser atribuido al poco acercamiento que se permite a esta población, ya que estos contextos presentan dificultades de acceso, pues por su organización requieren de: Permisos especiales para poder acceder a la población, también por ser menores de edad requieren consentimientos informados, debe gestionarse con las instituciones con anterioridad el acceso. Esto, podría influir en el que no se desarrollen investigaciones respecto al tema; Así pues deberían evaluarse para generar más indagaciones con este tipo de interés aún con las dificultades que puedan evidenciarse durante su desarrollo, ya que sería relevante proponer unos procesos como los que se plantean en este trabajo para que se posibilite una mayor participación de los niños y niñas con SD en la enseñanza de una lengua extranjera como lo es el Inglés. De igual modo es importante considerar el momento en el que se encuentra Colombia frente a procesos inclusivos, pues hay contextos en lo que aun se presenta discriminación y sobretodo, tendencia a la sobreprotección por estas personas, lo cual implica ciertas dinámicas que impiden el desarrollo de proyectos

investigativos mas amplios pues no posibilitan observar de manera tática procesos exitosos;  
Aunque los documentos revisados identifican que si los hay.

## Proyecciones

Una de las proyecciones más relevantes de la investigación, es la implementación de las orientaciones planteadas por este trabajo, en la institución en la que fueron realizadas, para que así se lleven a cabo procesos educativos más cercanos a los requerimientos de los niños y las niñas con SD, y al fortalecimiento de la didáctica en la labor de la maestra; Además se espera que estas proyecciones sean la base para la elaboración de investigaciones similares en otros niveles educativos del plantel.

Vale mencionar, que otras investigaciones podrían implementar las orientaciones propuestas en este documento en el mismo contexto para el cual fueron diseñados con el fin de evaluar el impacto que estas tienen tanto en los estudiantes como en el maestro que las implementa. Sería relevante evaluar, describir y/o contrastar los momentos previos y posteriores a dicha implementación en el aula de clases. De tal forma que puedan ajustarse, complementarse o explorar otros requerimientos del contexto.

A la par, sería pertinente centrarse en otras áreas del conocimiento, no solamente en la clase de inglés como fue el caso de este proyecto, sino que también sean creados en los diferentes ciclos educativos de la institución, e incentivar a los maestros de la institución o licenciados en formación de otras áreas de la educación, se interesen en desarrollar materiales similares en áreas como : matemáticas, ciencias, sociales etc.

Además, el mismo ejercicio que se describe anteriormente, podría considerarse para que futuras investigaciones interesadas en la enseñanza del inglés en contextos inclusivos, implementen nuevas o adapten orientaciones dirigidas a los diferentes tipos de discapacidad que se puedan encontrar en los programas de inclusión, ya que pueden ser marco para poder realizar

el análisis con otras poblaciones que no se retomaron en esta investigación. Para así apoyar constantemente a aquellos maestros que no contaron con algún tipo de formación relacionada a contextos inclusivos o educación especial.

Finalmente, entre las proyecciones mas relevantes identificadas, se espera que a partir de esa investigación es que la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, proponga alternativas de fortalecimiento para los docentes en formación, las cuales les permitan incursionar en estos temas. Estos escenarios permitirían el desarrollo de habilidades didácticas y pedagógicas para trabajar con niños con SD u otras condiciones relacionadas con la discapacidad, de modo que se lideraran trasformaciones en contextos educativos en la enseñanza de una lengua extranjera en contextos inclusivos.

## Referencias Bibliográficas

### Material Impreso

- Ainscow & Booth (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: SCIE Center for studies on inclusive education.
- Arraiz (1994). *Deficiencia Mental: Niños con Síndrome de Down*. En Molina, *Bases psicopedagógicas de la educación especial*, pp.219-244. Alcoy Marfil.
- Bernal (2010). *Interacción en el aula con personas con discapacidad intelectual*.
- Bird, E. K. R., Cleave, P., Trudeau, N., Thordardottir, E., Sutton, A., & Thorpe, A. (2005). *The language abilities of bilingual children with Down syndrome*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14(3), 187-199.
- Carrasco (1995) *Como aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Alcalá, Madrid.
- Cassany; Luna y Sanz (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona : Graó.
- Díaz, B (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill
- Dussan (2011) *Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Florez (1991) *Síndrome de Down y Educación*. Madrid: Massonsalvat medicina.
- Hernandez (1990) *Ponencia: Manejo adecuado del concepto discapacidad*. Santo Domingo.
- Marcell, M. M., & Armstrong, V. (1982). Auditory and visual sequential memory of Down syndrome and non retarded children. *American Journal of mental deficiency*.
- Molina, S. (1994) *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. España: Marfil.
- Pueschel & Cols (1990) *A parent's guide to Down Syndrome: Toward a brighter future*. Paul H. Brookers, Baltimore.
- Spradley (1980) *Participant observation*. Orlando, Florida: Harcourt college Publishers. Pp.58-62.

Ruiz, E. (2003) *Síndrome de Down: La etapa escolar. Guía para profesores y familias*. España, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Troncoso & Cols (1997). *Fundamento y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down*. En: Flórez J, Troncoso MV, Dierssen M, eds. *Síndrome de Down: Biología, desarrollo y educación*. Masson SA, Fundación Síndrome de Down de Cantabria y Fundación Marcelino Botín, Barcelona.

Vigo (2004) *Enseñanza y aprendizaje cooperativo*. Grupo de investigación EDI: *Diseño curricular para alumnos con Síndrome de Down*. Zaragoza.

Vygotsky (2013) *Pensamiento y Lenguaje*. España: Plantea

### **Material en formato digital**

AAIDD (2010) En Centro de Recursos de Educación especial de Navarra. *Discapacidad Intelectual*. Navarra. Recuperado de:  
[http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di\\_definicion.pdf](http://creena.educacion.navarra.es/equipos/psiquicos/pdfs/di_definicion.pdf)

Alcaldía Municipal de Mosquera, Secretaria de Educación (2012) *Plan territorial de formación de docentes y directivos. Docentes 2012-2015*. Mosquera. Recuperado de:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319469\\_archivo\\_pdf\\_Mosquera.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-319469_archivo_pdf_Mosquera.pdf)

Alonso & Coronado (2010) *Metarrelatos del síndrome de Down: Metarrelatos y prácticas de familias con niños con síndrome de Down*. Bogotá. Recuperado de:  
<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/5866/1/tesis581.pdf>

Babativa & Martínez (2013) *Narrativa de los y de las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín Infantil colinas y el Instituto de integración cultural (IDIC)*. Bogotá. Recuperado de:  
[http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/ResourcesNoteworthySpanish/vila\\_y\\_Martinez\\_NARRATIVAS\\_DE\\_DOCENTES\\_FRENTE\\_A\\_PROCESOS\\_DE\\_INCLUSI\\_N.pdf](http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/ResourcesNoteworthySpanish/vila_y_Martinez_NARRATIVAS_DE_DOCENTES_FRENTE_A_PROCESOS_DE_INCLUSI_N.pdf)

Baker, Wang & Walberg (1994) *The effects of inclusión on learning*. Recuperado de:  
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec94/vol52/num04/Synthesis-of-Research--The-Effects-of-Inclusion-on-Learning.aspx>

Bialyok (2001) *Bilingualism in development: Language, Literacy and cognition*. Recuperado de :  
<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/00045520.pdf>

- Camacho (2013) *Obstáculos y logros de algunas instituciones en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/colegios-incluyentes-articulo-412347>
- Castro & Hernández (2010) *Diseño de objetivos de aprendizaje virtuales para la enseñanza del inglés a niños con síndrome de Down*. Medellín. Recuperado de: [http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI\\_2011/PapersPdf/XA289GR.pdf](http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011CSC/SIECI_2011/PapersPdf/XA289GR.pdf)
- Congreso de Colombia (2013) *Ley estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013*. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- CTROADI de Albacete (2009) *Inclusión social estrategias Organizativas y Metodológicas*. Castilla de la Mancha. Recuperado de: <http://www.laroda.es/discapacidad/imagenes/INCLUSIÓN%20SOCIAL.pdf>
- DANE, Dirección de Censos y Demografía (2007) *Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Bogota%20SEPT%202007.pdf>
- Duran & Cordero (2009) *Coordinación educativa y cultura Centroamericana. Educación Inclusiva en nuestras aulas*. Recuperado de : <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan040457.pdf>
- Eredics (2014) *4 Consejos para facilitar las amistades en el aula inclusiva*. Recuperado de: <http://www.ndscenter.org/wp-content/uploads/4-Consejos-para-facilitar-las-amistades-en-el-aula-inclusiva.pdf>
- Eredics (2015) *The inclusive classroom: Education for children of all needs*. Recuperado de: <https://www.noodle.com/articles/the-inclusive-classroom-education-for-children-of-all-needs>
- Fundación Iberoamericana Down21 (s.f) *Capítulo 1. Desarrollo de las funciones cognitivas en los alumnos con síndrome de down*. Recuperado de: [http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/libro/capitulo1/caracteristicas\\_cognitivas.htm](http://www.down21materialdidactico.org/librolectura/libro/capitulo1/caracteristicas_cognitivas.htm)
- Gomez & Gonzalez (2008) *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano*. Recuperado de:

[http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/biblioteca\\_virtual/discapacidad/estadisticas\\_e\\_investigaciones/06\\_tomo\\_2\\_exclusion\\_MPAL\\_CH.pdf](http://www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/biblioteca_virtual/discapacidad/estadisticas_e_investigaciones/06_tomo_2_exclusion_MPAL_CH.pdf)

Jorgensen (2006) *The inclusión facilitator's guide*. Recuperado de: <http://dev.quabook.com/view?filename=The.Inclusion.Facilitator%27s.Guide.zip&q=The+Inclusion+Facilitator%27s+Guide&group=b72v5&source=nolinks-add-url-36&t=434339>

Khalil (s.f) *Venezuela: Integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/nosotros/fundacion-paso-a-paso/item/1379-venezuela-integración-escolar-de-los-niños-con-necesidades-educativas-especiales>

Lindquist (1994) *Información sobre Educación Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>

Marco común Europeo de Referencia para las lenguas (2011) *Aprendizaje, Enseñanza, evaluación*. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Martinez & Gasteiz (1997) *Síndrome de down: Necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Recuperado de: [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig\\_publicaciones\\_innovacion/es\\_neespeci/adjuntos/18\\_nee\\_110/110012c\\_Doc\\_EJ\\_sindrome\\_down\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110012c_Doc_EJ_sindrome_down_c.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Colombia. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (s.f) *Lineamientos curriculares, Idiomas Extranjeros*. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_7.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2006) *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Recuperado de: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75158\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75158_archivo.pdf)

Molina, Alves y Vivied (2008) *Desarrollo de un modelo didáctico basado en la zona de desarrollo próximo en una muestra de niños con Síndrome de Down*. Recuperado de: <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e452bf1910838ee53eba97501efa5b894b02a6.pdf>

National Down Syndrome Society (s.f) *¿Qué es la Inclusión?* Recuperado de: <http://www.ndss.org/Resources/NDSS-en-Espanol/Educacion/Que-es-la-Inclusion/>

- Organización de la Naciones Unidas (1990) *Marco Mundial de Educación para Todos*  
Recuperado de : <http://www.un.org/es/development/devagenda/education.shtml>
- Organización de las Naciones Unidas (1994) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Recuperado de:  
[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Parra Dussan (2010) *Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf>
- Peñaherrera & Cobos (s.f) *La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: Un programa de investigación-acción*. Recuperado de:  
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>
- Porter (1997) *Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes*. Recuperado de:  
<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-150541.html>
- Ramos (2008) *Enseñanza de lenguas materna y extranjera a niños con necesidades especiales: Caso de Síndrome de Down*. Costa Rica. Recuperado de:  
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/271/224>
- Raining Bird, Cleave, Trudeau, Thordardottir, Sutton & Thorp (2005) *The language abilities of bilingual children with Down Syndrome*. Recuperado de:  
<http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774813>
- Rincón & Linares (s.f) *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características*. Bogotá.  
Recuperado de: <http://www.corporacionsindromededown.org/userfiles/caracteristicas.pdf>
- Ruiz (2009) *Programación educativa para escolares con síndrome de Down*. Recuperado de:  
<http://www.down21materialdidactico.org/libroEmilioRuiz/libroemilioruiz.pdf>
- San Fabian & Alvarez (2012) *La elección del estudio de caso en investigación educativa*.  
Recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- Secretaría de Educación Pública (2011) *Programa Nacional de Inglés en educación básica, segunda lengua: Inglés*. México. Recuperado de:  
[http://www2.sep.pdf.gob.mx/prog\\_ingles/file-programa-nacional-ingles/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf](http://www2.sep.pdf.gob.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf)
- UNESCO (s.f) *Objetivos, Marco de la Educación para Todos*. Recuperado de:  
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

Universidad de los Andes (s.f) *Educación inclusiva, garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C.* Bogotá. Recuperado de:  
<http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NGOs/ColombiaUniversidadDeLosAndesAdd1.pdf>

Valencia (2014) *Breve Historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos.* Recuperado de: <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>

Valls Gubern (2010) *La etapa escolar y el alumno con síndrome de Down.* Barcelona. Recuperado de:  
[http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\\_servlet?\\_f=10&pident\\_articulo=13154792&pident\\_usuario=0&pident\\_revista=306&fichero=306v14n02a13154792pdf001.pdf&ty=104&accion=L&origen=down&web=www.down.org&lan=es](http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=13154792&pident_usuario=0&pident_revista=306&fichero=306v14n02a13154792pdf001.pdf&ty=104&accion=L&origen=down&web=www.down.org&lan=es)

Vigotsky (1978) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona. Recuperado de:  
<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A : Entrevista a Maestros centro crecer Bosa

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

#### Entrevista a Maestros Centro Crecer Bosa.

1. ¿Hace cuánto trabaja con personas con algún tipo de discapacidad?
2. ¿Con qué tipos de discapacidad ha trabajado?
3. ¿Que cree que ha sido lo más difícil de trabajar con personas con discapacidad?
4. ¿Durante su formación como educador, recibió talleres, cursos, o preparación para la educación de personas con algún tipo de discapacidad?
5. ¿Actualmente cree que las universidades con programas de formación de docentes deben incluir en sus programas talleres dirigidos a la educación de aulas inclusivas?
6. ¿Quién o qué institución le ha brindado apoyo en el programa de inclusión. ¿Que tipo de apoyo?

## **Apéndice B: Encuesta a practicantes de Licenciatura en Lenguas Modernas**

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

Encuesta a practicantes Licenciatura Lenguas Modernas

Pontificia Universidad Javeriana

1. ¿Ha desarrollado procesos de enseñanza con personas con discapacidad? Describa su experiencia

2. ¿Sabe qué es un aula incluyente?

3. ¿Durante su formación como docente de Lenguas Modernas, recibió talleres, cursos o seminarios orientados al fortalecimiento de habilidades para el trabajo en aula regular con personas con discapacidad?

**Si No**

4. En el caso en que su respuesta haya sido afirmativa indique cual

5. ¿En la Institución donde se encuentra realizando sus practicas, hay niños con algún tipo de discapacidad?

**Si No**

6. Si su respuesta fue "si", indique que tipo de discapacidad

7. ¿Qué aspectos considera deben tenerse en cuenta en un proceso de enseñanza de lengua extranjera en aulas regulares que manejan educación inclusiva? Se entiende por educación

inclusiva los procesos en los que participan niños y niñas con diferentes condiciones ya sean cognitivas, sensoriales, motoras etc.

8. ¿Considera importante el saber manejar un aula inclusiva? Por qué?

9. ¿Conoce alguna estrategia , metodología o apoyo para la enseñanza de lengua extranjera a personas con discapacidad? Descríbalas

10. ¿Cree usted estar preparado para guiar un aula incluyente?

**Si No**

**¿Por qué?**

## Apéndice C: Entrevista a maestros IED Naciones Unidas

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

### Entrevista a Docentes de Inglés IED Naciones Unidas

Entrevistado:

1. ¿Cuál es su formación profesional?
2. ¿Por que decidió escoger esta profesión?
3. ¿Qué especializaciones tiene ?
4. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo su profesión?
5. ¿En qué contextos?
6. ¿En qué ciclos educativos se ha desempeñado como maestro de lengua extranjera?
7. ¿Qué contenidos, en relación a la lengua extranjera abarca el ciclo educativo en el cual dicta clases actualmente?
8. ¿Qué es para usted un aula inclusiva?
9. ¿Qué orientaciones ha recibido con respecto al manejo de aulas inclusivas?
10. ¿Hace cuánto trabaja con aulas inclusivas?
11. ¿Con qué tipos de discapacidad se ha encontrado en el aula inclusiva?
12. ¿Cuál fue su percepción al enfrentarse a un aula inclusiva?

13. ¿En algún momento sintió frustración como profesional? Porque? En la práctica que retos a significado que dificultades que fortalezas para ampliar sobre su práctica profesional con personas con discapacidad
14. ¿Cree que es importante recibir algún tipo de orientación, taller, charla o seminario con respecto al a la enseñanza en aulas inclusivas? Por qué?
15. ¿Qué metodología estrategias o adaptaciones ha implementado para la enseñanza de lengua extranjera en el aula inclusiva con niños con Síndrome de Down en ciclo 1?
16. ¿Cómo es el proceso de evaluación de lengua extranjera para los niños y niñas que participan en el aula inclusiva con niños y niñas con Síndrome de Down en ciclo 1?
17. ¿Cómo cree que el aula inclusiva influye en el proceso de formación académica y social de los niños y niñas que participan de esta?
18. Si usted dejara la institución, ¿Qué cree que el nuevo docente de lengua extranjera debería tener en cuenta al momento de dictar clases en el aula inclusiva?
19. ¿Qué habilidades evalúa de la lengua? ¿Por qué?

## **Apéndice D: Entrevista administrativos IED Naciones Unidas**

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

### Entrevista a Administrativos Del Programa de Inclusión en el IED Naciones Unidas

Entrevistado:

1. ¿Cuál es su Profesión?
2. ¿Tiene conocimiento de alguna Lengua extranjera? ¿Cuál?
3. ¿Cuanto tiempo lleva trabajando en la institución?
4. ¿Cuál es la Misión y visión de la Institución?
5. ¿Cuál cree usted que es la importancia del inglés en la institución y en el programa de inclusión?
6. ¿Cuánto llevan implementando el programa de Inclusión en el colegio?
7. ¿En qué consiste el programa de inclusión?
8. ¿Cómo llegan los niños al programa de inclusión de la institución?
9. ¿Cómo realizan el proceso de asignación de ciclo para cada niño?
10. ¿Cuántos niños con discapacidad son asignados en cada aula? Por qué?
11. ¿Qué características tienen el currículo que manejan con los niños pertenecientes al programa de inclusión? Por qué?
12. ¿Qué características maneja el currículo que tiene el de los niños pertenecientes al programa de inclusión? ¿Se considera el inglés?

13. ¿Qué entiende por inclusión?
14. ¿Quiénes intervienen el proceso de aprendizaje de los niño pertenecientes a aula inclusiva en ciclo 1?
15. ¿Cómo trabajan la inclusión en ciclo 1?
16. ¿Cómo funciona el proceso de evaluación para los niños con discapacidad?
17. ¿De qué manera establecen que el niño perteneciente al aula inclusiva pasa de un grado a otro?

## **Apéndice E: Entrevista Educadora especial IED Naciones Unidas**

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

### Entrevista Educadora especial Del Programa de Inclusión en el IED Naciones Unidas

Entrevistado:

1. ¿Cuál es su profesión?
2. ¿Hace cuanto trabaja con el programa de inclusión?
3. ¿Qué tipos de discapacidades acoge el colegio?
4. ¿Cómo es el proceso con los niños que tienen algún tipo de discapacidad?
5. ¿Qué herramientas le brinda a los maestros para ayudarlos a desarrollar y manejar sus clases?
6. ¿Cuál es la percepción inicial de los maestros que no han trabajado o no tienen experiencia con aulas inclusivas?
7. ¿Considera importante que los maestros en formación reciban orientaciones durante su formación como docentes destinadas al manejo y enseñanza en aulas inclusivas? ¿Por qué?
8. ¿Qué tan importante cree que es el inglés en un aula inclusiva? ¿Por qué?

## Apéndice F : Formato registro de notas, Diario de Campo

Pontificia Universidad Javeriana

Licenciatura en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado: Didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)

### Diario de campo

Clase Observada:

Duración:

Observación No.

Nombre de la Maestra:

Fecha:

Contexto Observado:

*¿Qué elementos didácticos deben considerarse en procesos de enseñanza del inglés, como lengua extranjera, en contextos de inclusión de niños y niñas con Síndrome de Down, en ciclo I?*

**Desarrollo de la clase**

**Análisis**

Desarrollo de la clase	Análisis

## Apéndice G: Formato de evaluación producto D.E.L.E.S.D ciclo 1. *Experto 1*



**FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE**  
**LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS**

### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

El presente instrumento, ha sido diseñado con el fin de conocer su opinión frente al documento que se presenta adjunto: *Orientaciones para la enseñanza de inglés en contextos inclusivos con niños con Síndrome de Down (SD), pertenecientes a ciclo educativo 1 (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*; el cual es producto del ejercicio desarrollado en el marco del Trabajo de Grado titulado *Aproximaciones Didácticas para la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua a Niños y Niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*, de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Es de anotar que dicho Trabajo de Grado se llevó a cabo mediante una investigación tipo estudio de caso, que pretendió el análisis de las situaciones de enseñanza del Inglés en el contexto educativo del Ciclo I de la Institución Educativa Distrital Naciones Unidas; en relación a la problemática identificada en las prácticas formativas de la Licenciatura en Lenguas Modernas, desde la que se describe la necesidad de generar acciones encaminadas al fortalecimiento de habilidades en los profesionales de este campo, para trabajar en contextos de educación inclusiva.

Las Orientaciones que se presentan aquí para su evaluación tienen como propósito proporcionar herramientas a los maestros que enseñan el Inglés como segunda lengua en la Institución antes mencionada, aunque se considera como una herramienta que puede ser implementada en otros contextos de similares características.

Agradecemos de antemano su participación en este proceso de evaluación de producto.

Para el diligenciamiento del siguiente instrumento, indique su acuerdo o desacuerdo para cada ítem, marcando con una X en la casilla correspondiente.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El objetivo de las orientaciones				X

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
es claro				
Los términos utilizados son adecuados para la población a la cual va dirigida.				X
La definición de aula inclusiva proporciona claridad sobre sus características y propósito.			X	
La definición y presentación del Síndrome de Down posibilita la comprensión de dicha condición				X
El material presentado permite la identificación de ajustes requeridos para los procesos de enseñanza del inglés como Segunda lengua en aulas inclusivas.			X	
Las orientaciones descritas en el documento son pertinentes.			X	
Los planteamientos presentados constituyen una herramienta de apoyo para el maestro de Lenguas extranjeras				X
Las metodologías sugeridas en las orientaciones ofrecen oportunidades para el aprendizaje de una lengua extranjera para los niños y niñas con Síndrome de Down			X	
La información que se presenta es suficiente para el objetivo propuesto.			X	
El diseño de estas orientaciones responde a una necesidad de fortalecimiento de habilidades, respecto a la formación de Licenciados de Lenguas modernas.				X
Este material responde a una problemática presente en contextos de enseñanza del inglés como Lengua Extranjera				X
El diseño del material es adecuado, facilita la lectura y comprensión de la información consignada.				X

## Apéndice H: Formato de evaluación producto D.E.L.E.S.D ciclo 1. Experto 2.



### FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

#### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

El presente instrumento, ha sido diseñado con el fin de conocer su opinión frente al documento que se presenta adjunto: *Orientaciones para la enseñanza de inglés en contextos inclusivos con niños con Síndrome de Down (SD), pertenecientes a ciclo educativo 1 (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*; el cual es producto del ejercicio desarrollado en el marco del Trabajo de Grado titulado *Aproximaciones Didácticas para la Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua a Niños y Niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D ciclo 1)*, de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Es de anotar que dicho Trabajo de Grado se llevó a cabo mediante una investigación tipo estudio de caso, que pretendió el análisis de las situaciones de enseñanza del Inglés en el contexto educativo del Ciclo I de la Institución Educativa Distrital Naciones Unidas; en relación a la problemática identificada en las prácticas formativas de la Licenciatura en Lenguas Modernas, desde la que se describe la necesidad de generar acciones encaminadas al fortalecimiento de habilidades en los profesionales de este campo, para trabajar en contextos de educación inclusiva.

Las Orientaciones que se presentan aquí para su evaluación tienen como propósito proporcionar herramientas a los maestros que enseñan el Inglés como segunda lengua en la Institución antes mencionada, aunque se considera como una herramienta que puede ser implementada en otros contextos de similares características.

Agradecemos de antemano su participación en este proceso de evaluación de producto.

Para el diligenciamiento del siguiente instrumento, indique su acuerdo o desacuerdo para cada ítem, marcando con una X en la casilla correspondiente.

Item	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El objetivo de las orientaciones es claro			X	
Los términos utilizados son adecuados para la población a la cual va dirigida.			X	
La definición de aula inclusiva proporciona claridad sobre sus características y propósito.			X	
La definición y presentación del Síndrome de Down			X	



MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
TALLER DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA III

Item	Totalmente en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
posibilita la comprensión de dicha condición				
El material presentado permite la identificación de ajustes requeridos para los procesos de enseñanza del inglés como segunda lengua en aulas inclusivas.		X		
Las orientaciones didácticas descritas en el documento son pertinentes.			X	
Los planteamientos presentados constituyen una herramienta de apoyo para el maestro de Lenguas extranjeras			X	
Las metodologías sugeridas en las orientaciones ofrecen oportunidades para el aprendizaje de una segunda lengua para los niños y niñas con Síndrome de Down			X	
La información que se presenta es suficiente para el objetivo propuesto.		X		
El diseño de estas orientaciones responde a una necesidad de fortalecimiento de habilidades, respecto a la formación de Licenciados de Lenguas modernas.			X	
Este material responde a una problemática presente en contextos de enseñanza del inglés como Lengua Extranjera			X	
El diseño del material es adecuado, facilita la lectura y comprensión de la información consignada.			X	

Ya que su opinión es muy valiosa, a continuación encontrará un espacio en donde podrá realizar anotaciones relacionadas a la evaluación desarrollada y otros aspectos que considere relevantes describir.

OBSERVACIONES, SUGERENCIAS Y APORTES:

### Observaciones

La propuesta cubre una necesidad puntual, orientar la enseñanza de inglés en un contexto inclusivo particular. Las partes en que está dividido son pertinentes y están en el orden adecuado: definiciones básicas, aspectos metodológicos y aspectos específicos de la enseñanza de inglés. Los niveles de profundidad los analizaré a continuación.

1. Las secciones: *Presentación*, *Primeras aproximaciones* y *¿Qué debo saber sobre mi estudiante?* brindan información puntual para el lector. Son un buen punto de partida para contextualizarlo.
2. La sección *¿Qué es un aula inclusiva?*, sugiero fortalecerla, agregando al final un ejemplo claro de cómo se espera que sea el aula de inglés en particular.
3. La sección *¿Qué es el SD?*, es muy extensa. Empieza muy bien abordando los mitos y la realidad en cuadro comparativo, pero se desvía un poco cuando se agrega lo del CI. ¿Qué tan pertinente es esta información? Sugiero considerar la posibilidad de eliminarlo. Luego se explica algo muy valioso, los apoyos y ajustes y qué hacer en cada caso. Estas columnas sugiero fortalecerlas con un ejemplo en el contexto de la enseñanza de inglés, una materialización de lo esperado en el aula inclusiva. Esto aportaría mucho al lector.
4. Igual sucede con la implementación de sistemas aumentativos y alternativos. De la pág 26 a 28 debe complementarse con ejemplos.

### Sugerencias

En cuanto a la construcción del texto:

1. Sugiero incorporar párrafos de transición entre los temas para facilitar al lector su aproximación y profundización en la temática.
2. La redacción debe revisarse con cuidado. Ejemplo pág 26. Pictogramas ideográficos/ aplicaciones en el aula
3. Hacen falta muchas tildes.
4. El link de la página 9 no conduce al cuadernillo propuesto.

*Adriana S.*