

MENDIVE



REVISTA DE EDUCACIÓN

Artículo original

Atención a educandos con dificultades en el aprendizaje. Programa para profesores de inglés en formación

Attention to students with learning difficulties. A Program for English language teachers' trainees

Atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Programa para professores de inglês em formação

Marcel Mendoza Zúñiga¹



<https://orcid.org/0000-0002-0447-5738>

¹Facultad de Educación Infantil.

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". Cuba.



marcelmz@ucpejv.edu.cu

Recibido: 30 de septiembre, 2023

Aceptado: 03 de abril, 2024

RESUMEN

La atención a educandos con dificultades en el aprendizaje que estudian inglés, exige de un profesor de lengua extranjera entendido en recursos y apoyos necesarios. El objetivo del estudio fue evaluar el efecto de la aplicación de un programa de asignatura en el currículo propio de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras, Inglés, en el proceso de formación de pregrado de estos profesores para la atención a educandos primarios con dificultades en el aprendizaje que estudian inglés. Se empleó una investigación de enfoque mixto, de tipo experimental, a partir del paradigma emergente dialéctico-materialista. El programa de asignatura de 22 horas clases se impartió en modalidad presencial. Se utilizó una muestra intencional no probabilística, integrada por 31 estudiantes a los que se les aplicó el programa, 8 profesores y 7 directivos. Los datos se recopilaron mediante entrevistas y encuestas pre-test y post-test, procesadas mediante la triangulación metodológica de fuentes. La aplicación de la prueba t-Student arrojó diferencias estadísticamente significativas en la muestra después de aplicado el programa ($Z_p=18,0545$ e" $Z=2.457$), lo cual demostró su efectividad. Los hallazgos revelan que la adecuada formación de pregrado proveída al profesor de inglés tiene relación con el aumento de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la atención a estos educandos. Se concluye que el diseño de programas de asignaturas futuras para el pregrado de estos profesionales debe potenciar el aprovechamiento de los componentes académico, laboral e investigativo con estos fines.

Palabras clave: dificultades en el aprendizaje; lenguas extranjeras; profesores; formación de pregrado.

ABSTRACT

Attention to students with learning difficulties who study English requires a foreign language teacher prepared with necessary resources and support. The aim

of this study was to evaluate the effect of the application of a subject program in the curriculum of the Bachelor of Education in Foreign Languages, English, in the undergraduate training process of these teachers for the attention of primary pupils with Learning Difficulties who study English. A mixed, experimental type of design was used, from the emerging dialectical-materialist paradigm. The subject program of 22 class hours was taught in face-to-face mode. A non-probabilistic intentional sample was used, made up of 31 pupils to whom the program was applied, 8 teachers and 7 directives. The data was collected through pre-test and post-test interviews and surveys, processed through the methodological triangulation. The application of the t-Student test showed statistically significant differences in the sample after applying the program ($Z_p=18.0545$ e" $Z=2.457$), which demonstrated its effectiveness. The findings reveal the adequate undergraduate training provided to the English teacher is related to the increase of knowledge, skills and positive attitudes towards the attention of these pupils. It is concluded that the design of future subject programs for the undergraduate training of these professionals should promote the use of the academic, labor and research components for these purposes.

Keywords: learning difficulties; foreign languages; teachers; undergraduate training.

RESUMO

O atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem que estudam inglês requer um professor de língua estrangeira com conhecimento dos recursos e suportes necessários. O objetivo deste estudo é avaliar o efeito da aplicação de um programa de disciplina no currículo do Curso de Bacharelado em Línguas Estrangeiras, Inglês, no processo de formação inicial desses professores para atender alunos do ensino fundamental com dificuldades. quem estuda ingles Foi utilizada uma investigação de abordagem mista, de tipo experimental, baseada no

emergente paradigma dialético-materialista. O programa de curso de 22 horas foi ministrado de forma presencial. Foi utilizada uma amostra intencional não probabilística, composta por 31 alunos aos quais o programa foi aplicado, 8 professores e 7 administradores. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e levantamentos pré-teste e pós-teste, tratados por triangulação metodológica de fontes. A aplicação do teste t-Student apresentou diferenças estatisticamente significativas na amostra após a aplicação do programa ($Z_p=18,0545$ e" $Z=2,457$), o que demonstrou sua eficácia. Os achados revelam que uma formação adequada em nível superior oferecida aos professores de inglês está relacionada a um maior conhecimento, habilidades e atitudes positivas em relação ao atendimento desses alunos. Conclui-se que o desenho de futuros programas de disciplinas para a formação desses profissionais deve promover o uso de componentes acadêmicos, trabalhistas e de pesquisa para esses fins.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; línguas estrangeiras; professores; graduação.

INTRODUCCIÓN

Las tendencias pedagógicas devenidas desde finales del siglo XX e inicio del siglo XXI hacia la educación inclusiva, exigen elevar la calidad en la formación de pregrado (FP) del profesional de la educación, en particular, el profesor de lengua extranjera (LE), en función de adecuarse a las necesidades del estudiantado y el contexto histórico-cultural de cada época y nación. (UNESCO, 2022).

Por ejemplo, la prevalencia de trastornos del neurodesarrollo como las dificultades en el aprendizaje (DA) en las escuelas a nivel global es de 3-10% (Francés, Quintero, Fernández, Ruiz, Caules, Fillon,

Hervás & Soler, 2022). Esto indica la necesidad de formar adecuadamente a este profesorado.

La asignatura Idioma Inglés forma parte del currículo en la Educación Primaria desde el curso escolar 2004-2005, donde la presencia de educandos con DA es una realidad. Incluso, en las escuelas especiales para estos educandos, también existe la asignatura. Sin embargo, el profesorado es poco preparado para ofrecerles atención en ambos contextos.

Aunque desde el 2016, la formación del profesional de la educación en Cuba regida por el "Plan de Estudios E", (MES, 2016), reconoció la atención a la diversidad como tarea profesional, la evidencia empírica y teórica arroja insuficiencias en su proceso formativo para egresar profesores de inglés al respecto. (Mendoza, Enríquez y López (2022). De ahí, la importancia de su adecuada formación y la realización de este estudio.

Se determinó como objeto de estudio, devenido en variable a estudiar y transformar: *el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.*

Los educandos con DA suelen presentar problemas persistentes en el aprendizaje de una LE como el inglés. Kormos (2017) refiere que presentan insuficiente desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas; limitaciones para extraer patrones y regularidades de la gramática; comprensión auditiva, de textos, decodificación a nivel de palabra y memorización de nuevo vocabulario deficiente, así como errores frecuentes de escritura y ortografía en inglés. También, suelen presentar desmotivación, ansiedad y actitudes negativas hacia el aprendizaje de la LE.

Sparks & Ganschow (1991) explicaron este fenómeno al defender la Hipótesis de Diferencias de Codificación Lingüística (LCDH). Plantearon que estos educandos manifiestan dificultades en uno o los

códigos lingüísticos (sistemas fonológico, sintáctico y semántico), con énfasis en el fonológico (conciencia fonológica deficiente), que afectan el aprendizaje tanto de la L1 como la segunda lengua (L2) y existía una transferencia translingüística e interdependencia entre las habilidades de ambas lenguas.

Por tanto, las dificultades de aprendizaje de la L1 se trasladan a la L2. La literatura especializada en el área indica que el uso del Enfoque de Lenguaje Estructurado Multisensorial, como el método más eficaz para enseñar inglés a estos educandos (Sparks, 2021). Implica una enseñanza multisensorial del idioma y explícita de las habilidades lingüísticas. Sin embargo, estos profesores manifiestan poco conocimiento y preocupaciones sobre la enseñanza a estos educandos con el enfoque MSL. (Flaten & Tsagari, 2022).

La revisión del estado del arte sobre el proceso de FP de profesores de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés es limitada en Cuba, no obstante, en el contexto internacional, se han gestado en las últimas dos décadas estudios provenientes de América del Norte y Eurasia en su mayoría. Parece indicar, por un lado, una tendencia a estudiar las actitudes hacia la inclusión, las creencias de autoeficacia y las necesidades de preparación del profesor de LE (inglés) hacia las prácticas de enseñanza inclusiva del inglés con educandos disléxicos. (Miesera & Gebhardt, 2018; Nijakowska, Tsagari, & Spanoudis, 2019)

Estos estudios reportaron que las creencias de autoeficacia de los profesores de inglés en servicio es un predictor que influye en las actitudes hacia la inclusión y la experiencia docente directa con estudiantes disléxicos es el predictor más fuerte tanto en las creencias de autoeficacia como en las actitudes positivas hacia su inclusión en contextos ordinales. (Nijakowska, Tsagari, & Spanoudis, 2019; 2020). No obstante, no incluyó dentro del tipo de experiencia docente la modalidad de escuela especial, elemento que escapa del alcance de su estudio.

Por otro lado, se han identificado acciones de preparación al profesor de LE en contextos internacionales, en su mayoría comprobando la influencia de la capacitación en sus actitudes hacia la inclusión, creencias de autoeficacia y preocupaciones sobre la enseñanza del inglés a educandos con NEE.

Por ejemplo, en Europa los cursos abiertos online, resultados del proyecto *Dislexia para Profesores de Inglés como Lengua Extranjera (DysTEFL1 en 2011 y DysTEFL 2 en el 2015)*. (Nijakowska, Kormos, Hanusova, Jaroszewicz, Kálmos, Sarkadi & Pižorn (2015)). Estos cursos constituyeron una novedad en el área, al ofrecer oportunidades de preparación masiva por vía online, sobre la enseñanza del inglés como LE para disléxicos.

Las investigadoras Kormos & Nijakowska (2017) aplicaron un curso masivo online y demostraron que las creencias de autoeficacia del profesorado para enseñar a disléxicos eran más altas, las actitudes hacia prácticas inclusivas más positivas y sus preocupaciones disminuyeron, resaltando como posibles causas insuficiente formación inicial recibida. Sin embargo, estos estudios no profundizaron en el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA.

Recientemente Nijakowska (2022) estudió cómo la participación de profesores de inglés en formación en un curso online sobre NEE y aprendizaje de inglés, aumentó sus actitudes positivas, las creencias de autoeficacia y el conocimiento de inclusión y NEE. Sin embargo, reportaron aumento de sus preocupaciones para implementar prácticas de enseñanza inclusivas, debido a insuficiente experiencia directa con estos educandos. No obstante, sus estudios no abordaron el proceso de FP de estos profesionales para lograr su adecuada formación al respecto.

En Cuba, Mendoza, Enríquez y López (2022) llevaron a cabo un estudio en 50 profesores de inglés en ejercicio para describir sus actitudes hacia la enseñanza

inclusiva del inglés a educandos con DA tanto en escuelas primarias como especiales. Revelaron actitudes indecisas en sus tres componentes debido a insuficiente preparación en su FP y limitada experiencia docente en escuelas primarias y especiales.

No obstante, aún son insuficientes los estudios en Cuba que aborden el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés, a partir de y la aplicación de programas de asignatura en el currículo propio de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, donde se apliquen actividades curriculares que integren los componentes académico, laboral e investigativo de la universidad. En este sentido, la indagación empírica y teórica realizada ha permitido identificar carencias en el proceso de FP de este profesional relacionadas con:

1. Insuficientes conocimientos del estudiantado relacionados con el ajuste de la respuesta educativa a educandos primarios con DA que estudian inglés como LE.
2. Insuficiente respuesta desde el currículo a contenidos sobre Pedagogía Especial y atención a estos educandos e
3. Escaso aprovechamiento de los componentes académico, laboral e investigativo mediante actividades curriculares que potencien su integración, para ofrecer tratamiento al contenido relacionado con la atención a educandos primarios con DA.

Estas limitaciones, exigen de soluciones innovadoras, que respondan a las características del proceso de FP del profesor de LE, el Modelo del Profesional y el currículo. Los componentes académico, laboral, investigativo y de extensión universitaria, que comprende la relación de la universidad con el entorno mediante actividades extracurriculares, integran la concepción curricular de la FP del profesional de la educación en Cuba, que

es flexible y disciplinar. Se expresa en tres tipos de currículo: base, propio y optativo/electivo, que, en su conjunto, articulan con los planes de estudio y las necesidades del país, del territorio, claustro y estudiantes.

La investigación que se desarrolla se distingue, en tanto asume como objeto de estudio el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés. El objetivo del artículo es: evaluar el efecto que tiene la aplicación de un programa de asignatura como currículo propio de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, en el proceso de FP de estos profesores para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se llevó a cabo una investigación de tipo experimental, con enfoque mixto. Se asumió el paradigma emergente dialéctico-materialista como concepción metodológica general. Se emplearon métodos del nivel teórico, como el analítico-sintético y análisis documental para la revisión de la literatura, la modelación y el sistémico-estructural para la representación del objeto de estudio y elaboración de la propuesta, establecer relaciones sistémicas entre sus componentes.

Los métodos del nivel empírico fueron la entrevista, la encuesta para recopilar información y la triangulación metodológica de fuentes para contrastar la información recopilada. La consulta a expertos, se utilizó para la valoración teórica del programa. El método experimental en su variante de pre-experimento pedagógico, se usó para comprobar los resultados obtenidos tras su aplicación y valorar su pertinencia.

La investigación se desarrolló en el curso académico 2023 en la Facultad de

Educación en Lenguas Extranjeras (FELEX) de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona" (UCPEJV) y se trabajó con tres grupos muestrales, conformado por 31 estudiantes de 2^{do} año de la carrera, de entre 19-20 años de edad; 8 profesores, de ellos, 5 de la disciplina Didáctica de las Lenguas Extranjeras (DLE) y 3 de la disciplina Formación Pedagógica General (FPG) y 7 directivos, de entre 35-65 años de edad. La muestra se seleccionó utilizando la estrategia multinivel, de forma intencional y no probabilística en cada caso.

Los criterios de selección según cada caso fueron: ser estudiante de 2^{do} año de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, porque en este año adquieren los conocimientos psicopedagógicos y didácticos básicos para la atención educativa al educando del nivel educativo primaria; ser profesor de Psicología, Pedagogía y Didáctica de 2^{do} año y ser profesor de la disciplina DLE en 2^{do} año o de la disciplina FPG respectivamente y ser directivo de la facultad.

El pre-experimento se desarrolló en tres etapas:

1- Pre-test. (Diagnóstico del estado actual de la variable. Aplicación de entrevistas y encuestas pre-test.

2- Tratamiento. (Implementación del programa).

Antes de la aplicación del programa, fue sometido a valoración por criterio de expertos, mediante el método Delphi. Se seleccionaron 30 expertos, como resultado de la determinación de su coeficiente de competencia (K) siguiendo la fórmula: $K = (K_c + K_a) / 2$. Se utilizó como instrumento un cuestionario de autoevaluación. De ellos, 25 ubicados en la categoría alta con valores de entre 0.8 d" K d" 1 y los 5 restantes, con categoría media de valores comprendidos entre 0.5 d" K < 0.8.

La composición fue de 15 (50 %) Doctores en Ciencias de la Educación y 15 (50 %) Máster. Todos profesores universitarios de la UCPEJV con una experiencia laboral de entre 5 y 35 años. De ellos 14 (46 %) son profesores de DEL de la FELEX; 8 (26 %) son especialistas de la Educación Especial; 5 (16 %) de la Educación Primaria de la Facultad de Educación Infantil y 3 (10 %) psicopedagogos, profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Para la valoración teórica del programa, se les aplicó a los expertos el siguiente cuestionario (Tabla 1), con su consentimiento previo.

Tabla 1 - Aspectos valorados por los expertos

Aspectos a valorar del programa elaborado	Categorías				
	MA	BA	A	PA	I
1.Pertinencia e importancia.					
2.Fundamentación teórica					
3.Estructura.					
4.Ajuste de los contenidos a las necesidades del estudiantado.					
5.Contribución de forma general a la FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.					
6.Contribución en particular a la dirección del proceso educativo en la educación primaria y especial, en particular el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a educandos con DA.					

3- Pos-test. (Control y conclusiones sobre los planteamientos hipotéticos previstos). Fueron aplicados nuevamente los instrumentos utilizados para el diagnóstico. La entrevista pre-test y post-test se aplicó de forma presencial y el cuestionario de forma online, creado en la aplicación *SurveyHeart* y administrado vía WhatsApp.

La variable a estudiar y transformar se definió como: *conjunto de fases sucesivas e interrelacionadas entre sí, que permiten la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que prepara al profesor de lengua extranjera en el pregrado para la intervención especializada concretada en el uso de recursos y/o apoyos para el ajuste de la respuesta educativa a educandos primarios*

con dificultades en el aprendizaje que estudian inglés en cualquier contexto educativo, mediante la integración de los componentes académico, laboral e investigativo. Se operacionalizó en tres dimensiones con indicadores. Ver tabla 2.

Tabla 2- Operacionalización de la variable.

Dimensión I. (D-I). Cognitiva. Conocimientos teórico-metodológicos.
Indicadores (I)
I-1.1. Nivel de conocimientos sobre las DA y aprendizaje del inglés en el contexto escolar, familiar y comunitario.
I-1.2. Nivel de conocimientos sobre el diagnóstico escolar y elaboración de estrategias de atención a educandos con DA que estudian inglés.
I-1.3. Nivel de conocimientos sobre recursos y/o apoyos basados en el Enfoque Estructurado Multisensorial para el ajuste de la respuesta educativa en la enseñanza del inglés a educandos con DA que estudian inglés.
I-1.4. Nivel de conocimientos sobre prácticas inclusivas en la atención a educandos con DA que estudian inglés.
Dimensión II. (D-II). Procedimental. Nivel de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos.
Indicadores (I)
I-2.1. Nivel de aplicación de conocimientos sobre el diagnóstico escolar y elaboración de estrategias de atención a educandos con DA que estudian inglés.
I-2.2. Nivel de aplicación de conocimientos sobre recursos y/o apoyos basados en el Enfoque Estructurado Multisensorial para el ajuste de la respuesta educativa en la enseñanza del inglés a educandos con DA que estudian inglés.
I-2.3. Nivel de aplicación de conocimientos sobre prácticas inclusivas en la atención a educandos con DA que estudian inglés.
I-2.4. Nivel de aplicación de conocimientos y habilidades para la atención a educandos con DA que estudian inglés como LE en actividades curriculares que integren los componentes académico, laboral e investigativo de la universidad.
Dimensión III. (D-II). Actitudinal. Nivel de creencias y percepciones, sentimientos y acciones.
Indicadores (I)
I-3.1. Nivel de creencias y percepción hacia la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.
I-3.2. Nivel de significación afectiva-emocional hacia la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.
I-3.3. Nivel de actuación hacia la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés.

Nota: La figura muestra la relación de dimensiones e indicadores.

Para la parametrización de la variable se utilizó, una escala expresada en: Inadecuado (I), Poco Adecuado (PA), Adecuado (A), Bastante Adecuado (BA) y Muy Adecuado (MA). Se utilizó la estadística descriptiva e inferencial para el procesamiento de los datos, en particular la distribución de frecuencia absoluta, relativa porcentual, el cálculo de índice

(Tabla 3) y la prueba t-Student. Para el cálculo de índice por dimensión y la variable completa, se utilizó la fórmula que se muestra:

Tabla 3- Fórmula para el cálculo de índice.

D	Fórmula
D-I	$(I1+ I2 + I3 +I4)/4*9$
D-II	$(I1+ I2 + I3 +I4)/4*9$
D-III	$(I1+ I2 + I3)/3*9$
IV	$(IV) IV= (D1+ D2+ D3)/3*9$

Nota: (D) Dimensiones, (IV) Índice de variable

La triangulación metodológica de fuentes (Figura 1) se empleó para contrastar la información recopilada pre-test y post-test. La regla de decisión fue la siguiente:

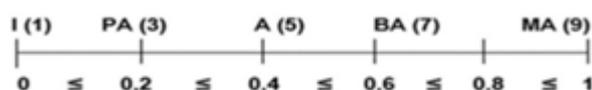


Fig. 1- Regla de decisión para la triangulación metodológica.

Después del pre-experimento, se aplicó la prueba t-Student por ser una muestra pequeña (31 estudiantes), para comparar las medias de las muestras pre-test y post-test, determinar sus diferencias estadísticamente y comprobar la hipótesis planteada. Se procedió como sigue:

1-Planteamiento hipotético de partida.

Hipótesis nula (Ho): La aplicación del programa de asignatura en el currículo propio de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, no provoca cambios positivos superiores en el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés, por tanto, el estudiantado tendría mayor nivel de formación al respecto.

Hipótesis alternativa (H1): La aplicación del programa de asignatura en el currículo propio de la carrera Licenciatura en

Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, provoca cambios positivos superiores en el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés, por tanto, el estudiantado tendría mayor nivel de formación al respecto.

2-Determinar el nivel de significancia.

El nivel de significación es: $\alpha = 0,01$.

Definición de la región de rechazo: la prueba estadística de valoración t-Student se compara con los valores de probabilidades, que para $\alpha = 0,01$ con 30 grados de libertad la regla de decisión:

Rechazar **Ho** si $Z_p \leq -2.457$, de lo contrario aceptar **H1**.

3-Cálculo del estadígrafo de la prueba:

El cálculo de Z_p , a partir del registro de datos para comparar con el valor crítico en la tabla de distribución normal de probabilidades se realizó de acuerdo a la

$$z_p = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{\sqrt{\frac{\sigma_2^2}{N_2} + \frac{\sigma_1^2}{N_1}}}$$

fórmula: donde: **N**: tamaño de la muestra; σ_1 : desviación estándar en pre-test; σ_2 : desviación estándar en post-test; X_1 : media en el pre-test y X_2 : media en el post-test.

RESULTADOS

Propuesta de programa "Dificultades en el aprendizaje e inglés como lengua extranjera"

A partir de revisión retórica realizada el programa se estructuró en: datos preliminares y fundamentación de la asignatura; objetivos generales; sistema de conocimientos, habilidades y valores a los que tributa; planificación y organización de los temas; indicaciones metodológicas y de organización; sistema de evaluación y plan bibliográfico. (RM-47/2022). Se

propuso para el currículo propio en la disciplina DLE, en el 1^{er} período de 2^{do} año de la carrera en el curso encuentro.

Los contenidos que el programa ofrece, son resultado de la sistematización teórica realizada a las investigaciones en el área de la enseñanza del inglés como LE a educandos con DA en el contexto foráneo, en particular, basado en las sugerencias didáctico-metodológicas ofrecidas en el curso DysTEFL 2. (Nijakowska, Kormos, Hanusova, Jaroszewicz, Kálmos, Sarkadi & Pižorn (2015). Además, considera la concepción metodológica de enseñanza del inglés que se sume en Cuba y los avances el área de la atención a educandos con DA en la Educación Especial cubana.

El objetivo del programa fue ofrecer los fundamentos teórico-metodológicos para la modelación de estrategias educativas, acciones correctivo-compensatorias y clases de inglés orientadas a la solución de los problemas profesionales pedagógicos en el escenario escolar, familiar y comunitario relacionados con la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés como LE en cualquier contexto educativo (escuelas primarias y especiales).

El plan temático con las unidades y los contenidos abordados se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4- Plan temático.

T	Unidades temáticas
I	Dificultades en el aprendizaje e inglés como LE. Atención educativa en Cuba. 4 h/c. Contenidos: Las Dificultades en el aprendizaje. Características psicopedagógicas y particularidades en el aprendizaje del inglés como LE. Etiología. Modalidades de atención educativa en Cuba. El trabajo correctivo-compensatorio en la escuela primaria, especial. La estrategia de tránsito y egreso.
II	Diagnóstico, Dificultades en el aprendizaje e inglés como LE. 4 h/c Contenidos:

	El diagnóstico escolar, métodos y técnicas. Caracterización psicopedagógica y sus etapas en la escuela especial. El diseño de estrategias de atención educativa. Aplicación de técnicas y realización de la caracterización psicopedagógica.
III	Dificultades en el Aprendizaje e inglés. Recursos y/o apoyos para el ajuste de la respuesta educativa. 14h/c Contenidos. Recursos y/o apoyos para la atención a educandos con Dificultades en el aprendizaje que estudian inglés como LE. El Enfoque de Lenguaje Estructurado Multisensorial (MSL). Precisiones para la enseñanza-aprendizaje de la escucha (listening); habla (speaking); vocabulario y gramática; de la lectura (reading), la conciencia fonológica y ortográfica y la escritura (writing). Técnicas y ejercicios multisensoriales para la corrección y/o compensación de las dificultades. Modelación de actividades, técnicas o ejercicios multisensoriales para la corrección y/o compensación. Prácticas inclusivas en la clase de inglés. Orientación a la familiar y comunitaria. Total de horas 22 h/c

Nota: (T). Tema

Se aplicó en la modalidad presencial durante el primer período del curso académico 2023, a 31 estudiantes de 2^{do} año de la carrera de Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, del curso por encuentro. Tuvo una duración de tres meses, con 22 horas clases (h/c). Se efectuó 1 encuentro cada 15 días, para un total de 11 clases presenciales, de 2 horas clases (h/c) cada una y 11 semanas de autopreparación intercaladas. La forma de organización (FO) utilizada fue la clase, de tipo clase encuentro. (RM-47/2022). El programa se basó en la combinación de métodos como el método de aprendizaje por analogías y el método de aprendizaje basado en problemas.

La evaluación fue sistemática, con la combinación de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. La evaluación final consistió en la defensa de una clase donde se demuestre la

modelación de acciones correctivo-compensatorias, técnicas y ejercicios multisensoriales para la atención educandos con DA que estudian inglés.

Etapa Pre-test

Al aplicar la *entrevista* al estudiantado, se encontró que en el indicador 1.1, el 90,3 % (28) con índice de 0.30, declararon no tener conocimientos sobre DA y aprendizaje del inglés, solo se refirieron a dos de sus características generales sin referirse a ejemplos concretos. En el indicador 1.2, el 54 % (17) con índice de 0.39, declararon no dominar el diagnóstico escolar, las estrategias educativas en el contexto escolar, familiar y comunitario, refiriéndose con imprecisiones a métodos como la observación y al análisis documental.

En el indicador 1.3, con índice de 0.11, el 100 % (31), declaró no tener conocimiento al respecto, en particular sobre el MSL y que nunca habían recibido esos contenidos en las asignaturas. En el indicador 4, con índice de 0.30, el 90,3 % (28), declararon tener pocos conocimientos sobre prácticas inclusivas y sentir inseguridad si tuviesen que atender a niños con DA tanto en escuela primarias como especiales. La dimensión se evaluó de PA con índice de 0,27.

La dimensión II fue evaluada de I, con índice de 0,11, siendo la más afectada. En el indicador 2.1, con índice de 0.20, el 61 % (19) del estudiantado evidenció que no aplican los conocimientos sobre el diagnóstico debido a que se sienten inseguros en esa área y no tienen preparación al respecto. El 41 % (13) restante evidenció que lo realiza con imprecisiones y tampoco logró ejemplificar acciones.

Los indicadores 2.2, 2.3 y 2.4 con índices de 0.11, se evaluaron de I, el 100 % (31) del estudiantado declaró que no aplican estos contenidos en actividades prácticas porque no se trabajan en ninguna asignatura, en especial en la asignatura

DLE, así como tampoco se realizan tareas investigativas sobre la atención a educandos con DA que estudian inglés.

La dimensión III, se evaluó de PA con índice de 0.25. El indicador 3-1 fue el único evaluado de A, con índice de 0.58, el 67.7 % (21) de los estudiantes declararon que consideran importante la atención a educandos primarios con DA en cualquier contexto educativo y expresaron su voluntad para prepararse en estos temas, no obstante, declararon sentirse inseguros e incluso que deben ser atendidos en escuelas especiales.

El indicador 3.2, con índice de 0.29 se evaluó de PA y el indicador 3.3, con índice de 0.11, evaluado de I, con índice de 0.11 para un 100 % (31) del estudiantado que afirmó que evitarían tener que ofrecer atención a educandos con DA en su práctica educativa, e insatisfacción con su preparación al respecto, así como tampoco se autopreparan e investigan sobre los problemas de su práctica educativa relacionados con este tema. La variable se evaluó de PA, con índice de 0.25.

La *encuesta* a profesores de la disciplina FPG, mostró que el indicador 1.1, con índice de 0.18 y el indicador 1.3, con índice de 0.11, se evaluaron de I, para un 100% (3), del profesorado que afirman que los estudiantes no tienen conocimientos sobre DA y aprendizaje de inglés. El indicador 1.2, con índice de 0.25, se evaluó de PA, para un total de 67 % (2) que consideró que dominan el diagnóstico y la elaboración de estrategias educativas de modo general, pero no ajustado a educandos con DA que estudian inglés y el indicador 1.4, con índice de 0.40, se evaluó de A, pues el 67 % (2) declaró que el estudiantado domina elementos generales sobre prácticas inclusivas, pero no contextualizado a educandos con DA y aprendizaje del inglés.

La dimensión I se evaluó de PA, con índice de 0.27. La dimensión II fue evaluada de PA, con índice de 0.25. Tanto el indicador 2.1, 2.3 y 2.4, fue evaluado de PA, con diferencias mínimas de índices, 0.33, 0.25

y 0.33, para un 67 % (2) que marcó PA el indicador 2.1 y 2.4, pues argumentaron que solo potencian actividades prácticas sobre el diagnóstico en sus clases, de modo general y no ajustado a educandos con DA en escuelas primarias o especiales, ni prácticas inclusivas.

El I-2.2, con índice de 0.11, se evaluó de I, para un 100 % (3) que no crean actividades de contenidos específicos sobre DA, aprendizaje de inglés y recursos y/o apoyos desde las asignaturas de la disciplina FPG que integren los procesos sustantivos. La dimensión III fue evaluada de PA, con un índice de 0.33 en total y en cada indicador, para un total de 100 % (3) de profesores que consideró que los estudiantes tienen un nivel poco adecuado en los tres indicadores de la dimensión actitudinal.

Argumentan, que son temas importantes pero que la FP del profesor de LE no los prepara para trabajar con estos educandos en escuelas primarias, ni especiales y no se incluyen estos contenidos la disciplina FPG. La variable se evaluó de PA, con un índice de 0.33.

La *encuesta* al profesorado de DPIDLE, mostró que en la dimensión I se evaluó de I con índice de 0.16. El I-1.1 se evaluó de PA, con índice de 0.24, el 60 % (3) consideró que el estudiantado tiene conocimientos sobre las DA de solo forma general, pero no su impacto en el aprendizaje del inglés. El I-1.2, se evaluó de I, con índice de 0.2, el 60 % (3) no tienen conocimientos sobre diagnóstico en este particular.

En los indicadores I-1.3 y I-1.4, con índices de 0.11, se evaluaron de I, para un 100 % (5) que consideró no tener conocimiento al respecto. En las dimensiones II y III los resultados fueron similares y se evaluó de I, con índices de 0.11, para un total del 100 % (5) del profesorado que consideró que no cumplen, ni se cumplen en la FP con los indicadores evaluados.

Argumentan que no se desarrollan actividades curriculares que integren los procesos sustantivos y que los estudiantes tienen un nivel inadecuado de percepción, significación afectiva-emocional y actuación profesional en relación con la atención a educandos con DA. La variable se evaluó de I, con índice de 0.18.

La *entrevista* a directivos mostró que, la dimensión I fue evaluada por ellos de I, con índice de 0.11. Los indicadores 1.1, 1.2 y 1.4, obtuvieron evaluación de I, con índices de 0.17, el 71 % (5) declararon que los estudiantes tampoco conocían lo suficiente. El indicador 1.3, obtuvo un índice mucho menor, de 0.11, el 100% (7) coincidió en que el estudiantado no conoce sobre el enfoque de enseñanza del inglés a estos educandos. Por su parte, en la dimensión II también se evaluó de I, con índice de 0.11 en total. Los indicadores 2.1 y 2.3 con índices de 0.17 y los indicadores 2.2 y 2.4, con índices de 0.11.

El porcentaje de directivos con el mismo criterio coincidió, para un 71 % (5) que declaró que los estudiantes no tienen oportunidades de aplicar estos conocimientos porque no son impartidos en el pregrado y no tienen respuesta desde la maya curricular. La dimensión III, fue evaluada de I, con índice de 0.11, igualmente, consecuente con los resultados de la encuesta al profesorado. Los directivos opinaron que la formación del estudiantado es limitada. La variable se evaluó de I, con un índice de 0.11.

Al aplicar la *triangulación metodológica* a partir de los resultados obtenidos, la D-I se evaluó de PA, con índice de 0.22, la D-II se evaluó de I, con índice de 0.11 y la D-III fue evaluada de I, con índice de 0.18. De modo general, la variable se evaluó de I, con índice de 0.11, donde las dimensiones más afectadas fueron la procedimental, con índice de 0.11 y la actitudinal, con índice de 0.18. La figura 2, muestra el valor de cada indicador.

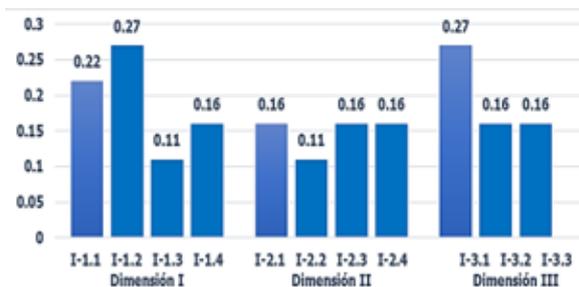


Fig. 2- Estado actual de la variable.

Etapa Implementación:

Antes de su aplicación, el programa fue sometido a valoración por criterio de expertos. El 100% (30) de los expertos valoró la propuesta de MA y la consideró pertinente e importante para el mejoramiento del proceso de FP de este profesional. Con respecto a la fundamentación teórica del programa, el 57% (17) lo valoró de MA y el 43% (13) de BA. Los aspectos relacionados con la estructura del programa de y el ajuste de los contenidos del programa a las necesidades del estudiantado en formación y las necesidades apoyo educativo de educandos con DA que estudian inglés, fue valorado por el 100% (30) de los expertos como MA.

En relación a la contribución del programa de forma general a la formación al objeto de estudio, el 77% (23) de los expertos lo valoró de MA y el 23% (7) de BA. Por último, el 100% (30) de los expertos lo valoró de MA la contribución del programa en particular a la dirección del proceso educativo en la educación primaria y especial, con énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a educandos con DA.

Los resultados mediante la aplicación del método Delphi mostraron alto nivel de significación y coincidencia en las respuestas de los expertos en la primera vuelta de aplicación del instrumento, lo cual reveló la coherencia y validez teórica del programa propuesto.

Etapa Post-test

Después de aplicada la propuesta, los resultados de la *entrevista post-test* aplicada al estudiantado mostró cambios en los indicadores de las tres dimensiones, ubicados entre los niveles de A, BA y MA, donde la variable completa se evaluó de MA, con índice de 0.92. Los resultados se muestran en la siguiente figura 3:

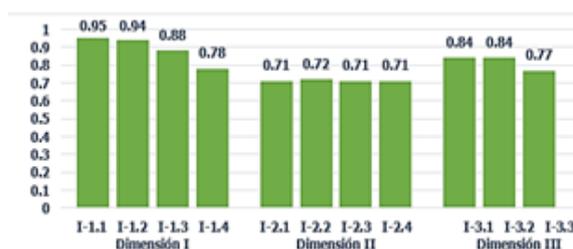


Fig. 3- Resultados de la entrevista post-test a estudiantes.

En la dimensión I, el indicador 1.1 evaluado de MA, donde el 87 % (27), declaró y demostró con ejemplos (más de 5) haber obtenido conocimientos sobre DA y aprendizaje del inglés, sus características y atención tanto en escuelas primarias como especiales. Un 6,4% (2) declaró 4 elementos y el otro 6,4% (2) solo 3. El indicador 1.2, se evaluó de MA, donde el 74,1% (23) declaró y demostró con ejemplos (más de 5) dominar el diagnóstico escolar y la elaboración de estrategias educativas en el contexto escolar, familiar y comunitario. El resto el 25,8% (8), logró ejemplificar solo 4 elementos relacionados.

El indicador 1.3, se evaluó de MA, para un 48% (15) del estudiantado que declaró haber adquirido conocimientos sobre los recursos y/o apoyos, el enfoque MSL, para el ajuste de la respuesta educativa, además, ejemplificó con más de 5 elementos. El 48% (15) restante lo demostró con 4 elementos. El indicador 1.4, evaluado de BA, fue el más bajo, donde el 97% (30), declaró tener conocimientos sobre prácticas inclusivas tanto en escuelas primarias como especiales con más de 5 ejemplos y solo un

3% (1), declaró 4 ejemplos. La dimensión se evaluó de MA con índice de 0.94.

La dimensión II procedimental, fue evaluada de BA, con índice de 0.77, siendo la más baja estadísticamente. En los indicadores 2.1, 2.3 y 2.4 hubo coincidencia en los datos, con un índice de 0.71, donde el 71 % (22) declaró y demostró (más de 5 acciones correctivo-compensatorias) aplicar los conocimientos sobre los métodos para el diagnóstico escolar, acciones de prácticas inclusivas y participar en más de diez actividades curriculares como parte de la asignatura, tanto en el aula, como en la práctica educativa al atender directamente a educandos con DA e investigar al respecto. El 29% (9) restante con solo 4 acciones. A diferencia del 29% (9) restante, declaró entre 4 u 8 acciones, pues declaran no contar con educandos con DA en las escuelas donde realizan las prácticas o trabajan.

En el indicador 2.2, evaluado de BA, manifestó demostraron la aplicación de los recursos y/o apoyos y el enfoque MSL con más de 5 ejemplos, a diferencia del 22,5% (7) restante con al menos 3 ejemplos.

En la dimensión III actitudinal, el indicador 3.1 se evaluó de MA, con índice de 0.84, para un 90,3 % (28) que mostró una actitud positiva, creían que la atención a educandos con DA en cualquier contexto educativo era importante y beneficioso para ellos, así como elevar su preparación como profesor de LE para asumirla. El 9% (3) restante, creían necesitar más entrenamiento.

En el indicador 3.2, obtuvo los mismos valores que el 3-1, manifestaron una actitud positiva, de agrado hacia la atención a estos educandos en cualquier contexto educativo, así como satisfacción de saber que podían hacerlo. Por último, el indicador 3.3, evaluado de BA, con índice de 0.70, el 100 % (31) declaró implementar recursos y/o apoyos para el ajuste de la respuesta educativa, tratar de eliminar barreras para el aprendizaje con

una postura optimista e investigar sobre cómo mejorar la atención a estos educandos desde la clase de inglés.

No obstante, expresaron sentir la necesidad de tener más oportunidades de practicar y entrenarse en la atención a estos educandos en la escuela primaria desde prácticas inclusivas y en ocasiones, sentirse inseguros de sus habilidades.

La *encuesta post-test* aplicada a los profesores de la disciplina FPG y los profesores de la DPIDLE, también mostró cambios en las tres dimensiones. El 100 % de los profesores de la disciplina FPG evaluó de BA, con índice de 0.77 respectivamente, todos los indicadores de las tres dimensiones a favor del estudiantado. Estos datos fueron encontrados también en el caso de los profesores de la DPIDLE, en la D-I, D-III y los indicadores 2.1, 2.2 y 2.4 de la D-II. Sin embargo, el indicador 2.3 lo valoraron de A, con índice de 0.55.

Además, declararon que se implementaron en la asignatura, más de 10 actividades curriculares con integración de los componentes académico, laboral e investigativo donde los estudiantes aplicaron los conocimientos y habilidades adquiridas, pero no se logró el aprovechamiento de las escuelas especiales y faltó integración de su contenido y actividades con otras asignaturas de la FPG y DPIDLE, tanto del curso encuentro como diurno y el aumento del tiempo de la asignatura del currículo propio.

Por último, en la *entrevista post-test* aplicada a los directivos, arrojó 100% de coincidencia con los resultados de la encuesta a los profesores de la DPIDLE en las tres dimensiones (BA, índice de 0,77, respectivamente y en la variable completa). Es necesario aclarar que los directivos creen que estos resultados positivos solo son atribuibles a los estudiantes, pues fueron los que recibieron el programa de asignatura.

Desde otra perspectiva, afirman que en el trabajo metodológico de la carrera no se ofrece tratamiento a estos contenidos, así como tampoco se aprovechan otras etapas del proceso de formación continua del profesorado para el tratamiento a esta temática.

Al aplicar nuevamente la triangulación metodológica y el cálculo de índice se encontró como puntos de coincidencia que la totalidad de indicadores se evaluaron entre BA y A, la D-I y la D-III se evaluaron de MA, con índices de 0,99 y la D-II se evaluó de BA, con índice de 0.77, siendo la más baja. De modo general, la variable se evaluó de MA, índice de 0.92. La figura, muestra el valor de cada indicador.

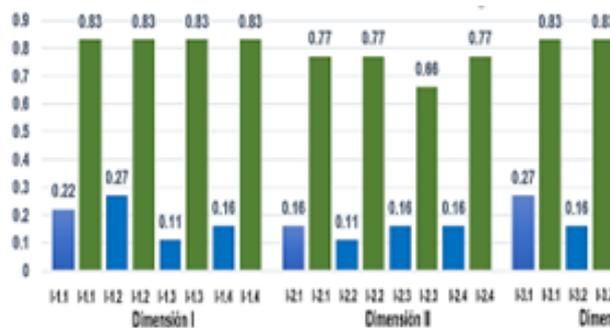


Fig. 4- Estado final de la variable. Estado inicial (azul) y estado final (verde).

Resultado de la técnica t-Student

El comportamiento de la variable por estudiantes durante el pre-experimento se muestra en la tabla 5. A partir de sus datos y la fórmula empleada, se calculó el valor de Z_p .

Tabla 5- Comparación de la variable por estudiantes durante el pre-test y el post-test.

Es	PRE-TEST						POST-TEST					
	D-I		D-II		D-III		D-I		D-II		D-III	
	IV	E	IV	E	IV	E	IV	E	IV	E	IV	E
1	0.28	28	0.16	16	0.70	70	1	100	0.77	77	0.92	92
2	0.11	11	0.11	11	0.11	11	0.88	88	0.55	55	0.77	77
3	0.33	33	0.16	16	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
4	0.33	33	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.55	55	0.92	92
5	0.33	33	0.16	16	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
6	0.33	33	0.16	16	0.24	24	0.77	77	0.77	77	0.92	92
7	0.33	33	0.16	16	0.25	25	0.88	88	0.77	77	0.92	92
8	0.28	28	0.16	16	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
9	0.28	28	0.16	16	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
10	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.88	88	0.55	55	0.92	92
11	0.28	28	0.16	16	0.25	25	0.88	88	0.77	77	0.92	92
12	0.28	28	0.11	11	0.70	70	0.88	88	0.77	77	0.92	92
13	0.28	28	0.16	16	0.70	70	0.88	88	0.77	77	0.92	92
14	0.33	33	0.11	11	0.70	70	0.83	83	0.55	55	0.92	92
15	0.33	33	0.11	11	0.25	25	0.83	83	0.55	55	0.92	92
16	0.11	11	0.11	11	0.11	11	0.88	88	0.61	61	0.77	77
17	0.33	33	0.11	11	0.25	25	0.88	88	0.61	61	0.92	92
18	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.55	55	0.92	92
19	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
20	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.88	88	0.77	77	0.92	92
21	0.33	33	0.11	11	0.25	25	0.83	83	0.77	77	0.92	92
22	0.11	11	0.11	11	0.11	11	0.77	77	0.77	77	0.77	77
23	0.33	33	0.16	16	0.25	25	0.83	83	0.77	77	0.92	92
24	0.33	33	0.11	11	0.25	25	0.83	83	0.77	77	0.92	92
25	0.28	28	0.16	16	0.25	25	0.88	88	0.77	77	0.92	92
26	0.28	28	0.11	11	0.70	70	0.77	77	0.77	77	0.92	92
27	0.28	28	0.16	16	0.70	70	0.94	94	0.77	77	0.92	92
28	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
29	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.77	77	0.92	92
30	0.28	28	0.11	11	0.25	25	0.94	94	0.55	55	0.92	92
31	0.28	28	0.16	16	0.25	25	0.88	88	0.77	77	0.92	92
M	24.5						83.4					
σ	14.3						11.2					

Nota: (Es) Estudiantes. (IV) Indicador de la variable. (E) Escala.

Decisión: El valor de Z_p de la muestra después de aplicado el programa fue de 18,0545, es mayor que el valor de Z de la distribución teórica (Z_p e" 2.457).

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en el post-test, se puede aseverar que se cumplió con lo previsto, corroborándose el planteamiento hipotético formulado. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, por lo cual es muy probable que el programa de asignatura diseñado contribuya al proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés y que, en efecto, el estudiantado tenga mayor nivel de formación al respecto. Los cambios significativos en todos los indicadores de la variable (entre MA y BA), la variable completa (MA con índice de 0.92) y las diferencias estadísticamente significativas encontradas en la muestra con la técnica t-Student ($Z_p=18,0545$ e" $Z=2.457$), demuestran la efectividad de la aplicación del programa de asignatura y sustentan este planteamiento.

Estos resultados demuestran que la adecuada FP proveída al profesor de LE tiene relación con el aumento de conocimientos, habilidades y actitudes positivas hacia la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés. No obstante, considerando los indicadores y las dimensiones establecidos en la operacionalización de la variable, se han encontrado hallazgos, después del pre-experimento que distinguen este estudio.

En la D-I relacionada con el nivel de conocimientos, se demostró que el estudiantado tenía mayor conocimiento sobre la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés, tanto en escuelas primarias como especiales, en relación todos los indicadores medidos (Conocimientos sobre DA, contextos escuela, familia y comunidad; características e impacto en el aprendizaje del inglés, el diagnóstico, elaboración de estrategias y prácticas inclusivas). Esto quiere decir que el programa tuvo un efecto positivo significativo y se relaciona con el aumento del nivel de conocimiento del estudiantado al respecto. Estos resultados

coinciden con los estudios de Nijakowska (2022) quién encontró que tras la aplicación de un curso online a profesores de inglés en formación de 2^{do} año tenían mayor preparación, sus creencias de autoeficacia y el conocimiento de inclusión y NEE aumentaron.

No obstante, este estudio comprobó que la aplicación del programa, también tuvo un efecto positivo significativo en el proceso de FP del profesor de LE en general. Esto puede explicarse debido a que se potenció el aprovechamiento de los componentes académico, laboral e investigativo del proceso formativo en esta etapa mediante la asignatura. De esta manera, la articulación de estos componentes mediante actividades concretas, garantizan el vínculo universidad sociedad, donde el estudiantado pueda, no solo apropiarse del nuevo contenido mediante la docencia, sino que desarrolle modos de actuación relacionados con la solución de problemas profesionales pedagógicos relacionados con la atención a estos educados en las escuelas primarias y desarrolle habilidades investigativas.

Es preciso destacar que no solo se elevó el conocimiento general sobre DA y aprendizaje de inglés, sino también, cómo se manifiestan las DA en los contextos familia y comunidad y su influencia, lo cual le permite al profesor de inglés ofrecer una atención educativa más integral que rebase los límites de la clase. Estos hallazgos, exigen de mayor investigación para comprobar cuál es la influencia del conocimiento del profesor de inglés en formación sobre el contexto familiar y comunitario del educando con DA que estudia inglés y el mejoramiento de su atención.

El indicador 1.4 (0.78) (prácticas inclusivas) fue el más bajo de la dimensión. Esto puede deberse, primero al poco tiempo dedicado a su tratamiento, al considerar la novedad de su tratamiento en el pregrado. Segundo, porque la idea del estudiantado de que la inclusión se asocia solo a las NEE como labor educativa del docente de la Educación Especial, puedo

haber impactado el resultado de su aprendizaje, al otorgarles menos importancia.

La D-II procedimental, fue la más baja estadísticamente. Esto podría explicarse por el poco tiempo de aplicación de los conocimientos aprendidos, lo cual indicaría aumentar más las horas clases del programa. Sin embargo, se demostró que los estudiantes elevaron su nivel de aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridas, tanto en actividades curriculares en la universidad, donde se integraron los componentes académico, laboral e investigativo, como en las escuelas de práctica. Es decir, no solo recibieron estos contenidos como parte de la docencia, sino que mediante la clase encuentro como forma de organización, pudieron poner en práctica los conocimientos y habilidades e investigar mediante trabajos investigativos y la sistematización de experiencias vividas, cómo mejorar la atención a estos educandos.

Esto demuestra que, por un lado, el adecuado aprovechamiento de la práctica directa con educandos con DA se relaciona con el aumento de las habilidades para atender a los educandos con DA que estudian inglés. Resultados que son similares a los estudios de Kormos & Nijakowska (2017), quienes encontraron que tras la aplicación de un curso online las creencias de autoeficacia del profesorado aumentaron, que a menudo se asocia con las habilidades que creen tener para enseñar inglés a estos educandos en contextos inclusivos. También fue corroborado por Nijakowska (2022) quien, tras aplicar un curso online a profesores de inglés polacos en formación, estudiantes de 2^{do} año de la carrera, su preparación para la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con NEE aumentó.

Sin embargo, respecto al indicador 2-1, este estudio encontró que el estudiantado manifestó dificultad para modelar y aplicar acciones para orientar a las familias de los educandos con DA sobre cómo mejorar su aprendizaje del inglés de sus hijos. Esto

podría explicarse por la poca experiencia en la atención a estos niños y sus familias. Se necesitan más investigaciones en esta área, en particular cómo aumentar las habilidades de profesor de inglés en formación para orientar a las familias de educandos con DA.

Otro hallazgo de este estudio es que, demostró que la participación del estudiantado en actividades curriculares como parte del programa, donde se integren los componentes académico, laboral e investigativo aumentó sus habilidades para atender a estos educandos. Esto puede explicarse porque el aprovechamiento de estos componentes permitió que pudieran poner en práctica lo aprendido tanto en el aula de la universidad, como directamente en la escuela de práctica con educandos con DA e investigar cómo mejorar la atención que les ofrecen. Este hallazgo constituye un elemento importante para perfeccionar el proceso de FP de estos profesores, pues permite que el diseño de programas de formación tenga una mirada integral y potencie no solo la apropiación de conocimientos y habilidades sino la práctica en el aula, directamente en las escuelas primarias y el desarrollo de habilidades investigativas.

Una limitación de este estudio fue que, no fue posible que todos los estudiantes tuvieran práctica directa con estos educandos en escuelas primarias, porque en algunas de ellas, no había ningún educando incluido con DA. Tampoco se logró que el estudiantado se ubicara en escuelas especiales, por tanto, no se pudo medir el impacto de este tipo de experiencia práctica en el aumento de las habilidades para atender a estos educandos.

En la dimensión III actitudinal, hubo correspondencia con los resultados obtenidos en las dimensiones cognitiva y procedimental. Se comprobó que el estudiantado aumentó el nivel de creencias, percepciones (MA, índice de 0.84), significación afectiva-emocional (MA, índice de 0.84) y actuación (BA, con

índice de 0.77) hacia la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés, después de implementado el programa. Esto quiere decir, por un lado, que, a mayor nivel de conocimientos y habilidades, mientras más preparados estén al respecto y más oportunidades de poner en práctica los conocimientos aprendidos, más positivas serán sus actitudes hacia la atención a educandos con DA que estudian inglés.

Por otro lado, se demostró que la adecuada FP proveída, en este caso, mediante el programa implementado, también se relaciona con el aumento de actitudes positivas del profesor de inglés en formación hacia la atención a estos educandos. Estos resultados coinciden con los estudios de Kormos & Nijakowska (2017), Miesera & Gebhardt (2018) y Nijakowska (2022). Encontraron, que después de la preparación proveída con la aplicación de un curso, las actitudes del profesorado en formación hacia la enseñanza inclusiva de educandos con dislexia u otra NEE en escuelas regulares, aumentaron.

Sin embargo, como hallazgo de este estudio, se encontró en el indicador 3-1, los profesores en formación después de recibir el programa, creían que los educandos con DA debían ser atendidos en cualquier contexto educativo, referido a escuelas primarias regulares y escuelas especiales, es decir se beneficiarían en cualquiera de estos.

Esto puede explicarse porque como parte de los contenidos del programa se ofreció tratamiento a la concepción de educación inclusiva y escuela especial asumida en Cuba. Donde se aclaró que, el enfoque inclusivo en la escuela especial está dado por su rol de centro de recursos y apoyos, su carácter transitorio y la calidad de la educación desde el aseguramiento de los recursos y apoyos necesarios.

También, se encontró que, aunque los estudiantes después de recibir el programa aumentaron el nivel de significación

afectiva-emocional y actuación hacia atención a estos educandos, sentían la necesidad de recibir más preparación, más práctica directa con educandos con DA incluidos en escuelas primarias regulares, pues seguían sintiendo inseguridades sobre cómo aplicar lo aprendido.

Estos resultados se relacionan con los estudios de Miesera & Gebhardt (2018) al encontrar que profesores alemanes en formación tenían actitudes negativas y preocupaciones hacia la educación inclusiva en contextos regulares, al atenderlos solamente en escuelas especiales.

Coinciden también con Nijakowska (2022), tras aplicar un curso online, a los profesores de inglés en formación en tiempos de Covid-19, encontró que las actitudes fueron positivas, pero no estadísticamente significativas, donde el 20% de los encuestados declararon tener experiencia docente muy limitada con educandos con NEE.

Sin embargo, un hallazgo de este estudio fue que, aunque el estudiantado creía que los educandos con DA debían ser atendidos en cualquier contexto educativo, reportaron preocupaciones o inseguridades hacia su atención en la escuela especial. Estos resultados pueden explicarse por dos razones, la primera, porque, no fue posible que se ubicaran en escuelas especiales porque la dirección de la facultad considera estas instituciones solo para el profesional de la Educación Especial y desconocen que en su currículo también se incluye la asignatura Idioma Inglés.

La segunda razón y más importante, es que el Modelo del Profesional de estos profesores no reconoce a estas instituciones educativas como una de sus esferas de actuación. Lo cual, justifica que no sean tenidas en cuenta para su ubicación. Por último, se encontró que, como parte del nivel de actuación, los estudiantes declararon investigar sobre cómo mejorar la atención a estos educandos desde la clase de inglés. Esto

significa que la utilización del componente investigativo contribuye a elevar las actitudes positivas hacia la atención de este grupo de educandos.

El estudio realizado, permitió comprobar que la implementación del programa de asignatura tuvo un efecto positivo significativo en el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que estudian inglés. Su sistema de contenidos expresa los fundamentos teórico-metodológicos básicos para la modelación de estrategias de atención educativas, acciones correctivo-compensatorias y clases orientadas a la solución de los problemas profesionales pedagógicos en el escenario escolar, familiar y comunitario relacionados con la atención a estos educandos.

Estos hallazgos, tienen grandes implicaciones para el diseño de programas de asignaturas futuros para el pregrado de estos profesionales. Se sugiere para ello que, su diseño debe ser coherentes con los procesos sustantivos de la universidad, el Modelo del Profesional y concebir los contenidos sobre inclusión y atención a la diversidad a partir del currículo, la investigación, el desarrollo de actitudes positivas y modos de actuación de profesional acordes a las necesidades que este siglo XXI impone.

Sin embargo, aún se necesitan más investigaciones para profundizar en la teoría y la búsqueda de soluciones innovadoras para elevar el proceso de FP del profesor de LE al respecto. Las limitaciones de este estudio, se asocian a que no se pudo comprobar el efecto del programa en el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores y los directivos, la implementación de la escuela especial como esferas de actuación de este profesional, así como el aprovechamiento del trabajo metodológico de la carrera, la relación interdisciplinaria entre disciplinas, u otras etapas de la formación del profesional con estos fines.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flaten Jarsve, C., & Tzagari, D. (2022). Dyslexia and English as a Foreign Language in Norwegian Primary Education: A Mixed Methods Intervention Study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(4), 155-180. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1459>
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás, A. y Soler, C. V. (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Kormos, J. (2017). The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37(2017), pp. 3044. <https://doi.org/10.1017/S026719051700006X>
- Kormos J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course. *Teaching and Teacher Education*, 68, 3041. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- Mendoza Zúñiga M., Enríquez O'Farrill I., & López Pavón L. (2022). Actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje Contexto cubano. *Órbita Científica*, 28(119).

- <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1687>
- MES. (2016). Plan de estudio "E" Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Cuba. La Habana: MES.
<https://docplayer.es/71669897-Republica-de-cuba-ministerio-de-educacion-superior-plan-de-estudio-carrera-licenciatura-en-educacion-lenguas-extranjeras.html>
- Miesera, S. & Gebhardt, M. (2018). Inclusive vocational schools in Canada and Germany. A comparison of vocational pre-service teachers' attitudes, self-efficacy and experiences towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5).
<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421599>
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B., Kálmos, B., Imrene Sarkadi, A., Pižorn, K. (2015). DysTEFL2 Dislexia for english language teachers as a foreign language. Self-study course. *DysTEFL, Trainee's Booklet*.
https://www.d-all.gr/wp-content/uploads/2018/06/DysTEFL_Booklet_Trainee.pdf
- Nijakowska, J., Tsagari, D. & Spanoudis, G. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework, *European Journal of Special Needs Education*, 34:2, 189-203,
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401>
- Nijakowska, J., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10, 779805.
<http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.20.10.4.6>
- Nijakowska, J. (2022). Foreign language trainee teachers' concerns and preparedness to implement inclusive instructional practices with learners with special educational needs: training induced changes. *Neofilolog*, (58/2), 161-178.
<https://doi.org/10.14746/n.2022.58.2.2>
- Sparks, R., & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences? *Modern Language Journal*, 75, 3-16.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb01076.x>
- Sparks, R. (2021). Perspectives on L2 Learning and Learning Disabilities: Individual Differences, Diagnosis, and Teaching Strategies. *Babylonia Journal of Language Education*, 2, 1421.
<https://doi.org/10.55393/babylonia.v2i.54>
- UNESCO IBE. (2022). Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education. Geneva: International Bureau of Education
<http://www.ibe.unesco.org/en/news/reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting-inclusion-and-equity-education>

Conflicto de intereses:

El autor declara no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores:

El autor participó en el diseño y redacción del artículo, en la búsqueda y análisis de la información contenida en la bibliografía consultada.

Citar como

Mendoza Zúñiga, M. (2024) Atención a educandos con dificultades en el aprendizaje. Programa para profesores de inglés en formación. *Mendive. Revista de Educación*, 22(2), e3824. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3824>



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)