

Formación del profesor de inglés para atender las dificultades en el aprendizaje. ¿Preparado el profesorado?

English teacher training to cater learning difficulties. Are the teachers trained?

Lic. Marcel Mendoza Zúñiga. Profesor Asistente. Facultad de Educación Infantil. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Cuba.

Correo electrónico: marcel951122@gmail.com

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

Dr. C. Isora Enríquez O'Farril. Profesor Titular. Facultad de Lenguas Extranjeras. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Cuba.

Correo: ijustinaeo@gmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0002-1572-3047>

RESUMEN

La formación de profesores de lenguas extranjeras se enfoca en la búsqueda de vías para formar profesores capaces de atender la diversidad de los educandos, aspecto que no satisface las aspiraciones inclusivas. Es por eso que, el objetivo de la investigación que reseña el artículo es: caracterizar la formación de pregrado del profesor de lengua extranjera para la atención a educandos con dificultades en el aprendizaje, teniendo en cuenta los factores condicionantes. El estudio se proyecta con un enfoque de investigación mixto concurrente, de tipo descriptivo, no experimental. Se utilizaron métodos del nivel teórico y empírico como el analítico-sintético y análisis documental para la revisión de la literatura, la entrevista y la encuesta para recopilar información de una muestra conformada por 31 estudiantes de 2.º año de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. Inglés, 8 profesores y 7 directivos. Los resultados revelan que el estado actual del proceso de formación de pregrado este profesional para la atención a educandos con dificultades en el aprendizaje es insuficiente. Se discuten los factores que limitan el proceso y se revelan sus implicaciones para la elaboración de programas futuros y el perfeccionamiento de su proceso formativo en general.

Palabras clave: formación pedagógica inicial, atención educativa a la diversidad, lengua inglesa, inclusión educativa

ABSTRACT

The training of foreign language teachers focuses on the search for ways to train teachers capable of attending to the diversity of students, an aspect that does not satisfy inclusive aspirations. That is why, the objective of the research that the article reviews is: to characterize the undergraduate training of the foreign language teacher for the attention of students with learning difficulties, taking into account the conditioning factors. The study is projected with a concurrent mixed research approach, of a descriptive, non-experimental type. Methods of the theoretical and empirical level such as the analytical-synthetic and documentary analysis were used for the review of the literature, the interview and the survey to collect information from a sample made up of 31 students in the 2nd year of the Bachelor of Languages Education. foreign. English, 8 teachers and 7 directors. The results reveal that the current state of the undergraduate training process for this professional to care for students with learning difficulties is insufficient. The factors that limit the process are discussed and their implications for the elaboration of future programs and the improvement of their formative process in general are revealed.

Key words: initial pedagogical training, educational attention to diversity, English language, educational inclusion

Introducción

Contribuir a la formación de profesores de lenguas extranjeras (LE) para la atención a la diversidad de educandos con dificultades en el aprendizaje (DA), exige generar cambios significativos en el pensamiento y la práctica docente desde las universidades. UNESCO (2022). La formación del profesional en Cuba precisa este objetivo, es de perfil amplio y se sustenta en dos ideas rectoras, la unidad de la educación y la instrucción y el vínculo del estudio con el trabajo. Asume una formación continua en tres etapas: Formación de pregrado (FP), Preparación para el empleo (PE) y Formación de postgrado.

La FP de profesores de LE, es entendida por (Rubio, 2016) como el proceso de interrelación de contenidos, cooperación entre los actores del trabajo docente-metodológico para su formación en el área de LE, con un nivel avanzado de competencia comunicativa y linguodidáctica, para dirigir el proceso educativo en general y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, en particular.

Se integra de cuatro componentes principales, el académico, laboral, investigativo y extensión universitaria, con una concepción curricular flexible, disciplinar, expresada en tres tipos de currículo: base, propio y optativo/electivo para el tratamiento a los contenidos formativos necesarios en vínculo con la sociedad. (MES, 2016).

La atención a educandos con DA, se realiza tanto en escuelas primarias regulares como especiales que comparten el mismo currículo, lo cual exige que el profesor de inglés esté preparado para ofrecerles atención en ambos contextos. Sin embargo, investigaciones recientes han encontrado insuficiente preparación de este profesorado al respecto.

La comprobación del estado del arte sobre la FP del profesor de LE para la atención a educandos con DA que aprenden inglés, permitió comprobar carencias de estudios relacionados con la temática. Entre las principales investigaciones se destacan el estudio de Zimmerman et al. (2015) que reportó falta de preparación del profesorado en ejercicio e insuficiente preparación recibida en su formación inicial.

Los autores Kormos & Nijakowska (2017), Nijakowska et al. (2018-2020) y Nijakowska, (2020) en Europa, investigaron las actitudes, las necesidades de preparación, las creencias de autoeficacia y las preocupaciones de los profesores de inglés en ejercicio y en formación hacia la enseñanza de las LE a estudiantes disléxicos en contextos regulares.

Asimismo, se identificaron limitaciones en el proceso de FP de profesores de LE para preparar al profesorado para la enseñanza-aprendizaje del inglés a educandos con DA. Un año después, la investigadora polaca Nijakowska (2022a-2022b) estudió cómo la participación de profesores de inglés en formación en un curso online sobre necesidades educativas especiales (NEE) y aprendizaje de inglés, afectaron sus preocupaciones y preparación para implementar prácticas de enseñanza inclusivas.

También demostraron que, las actitudes, creencias de autoeficacia y preocupaciones de profesores en ejercicio y profesores formadores de profesores, cambiaron positivamente tras la aplicación de un curso presencial, reportando una brecha teórica sobre la formación y desarrollo profesional del profesorado en LE. No obstante, fue insuficiente la exploración realizada al proceso de FP y los factores que inciden en él para la atención a educandos primarios con DA.

Estudios precedentes de los autores en torno a la problemática, revelaron actitudes indecisas de profesores de inglés hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con

DA en escuelas primarias y especiales. Sin embargo, fue poco explorado el proceso de FP del profesor de LE al respecto.

La sistematización teórica realizada, permitió determinar cómo variable a estudiar, *el proceso de FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés*, la cual es entendida 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 aprenden inglés en cualquier contexto educativo, mediante la integración de los componentes académico, laboral e investigativo.

Estos argumentos permiten plantear como problema científico: ¿Cuál es el nivel de formación y qué factores consideran los estudiantes, profesores y directivos de la carrera que influyen en la FP del profesor de LE para la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés?

La investigación espera contribuir a la identificación del estado actual del objeto de estudio, para revelar carencias teóricas y prácticas que permitan el inicio de otros estudios y la búsqueda de soluciones ante los retos que la práctica educativa impone.

En consecuencia, el objetivo del estudio es caracterizar la formación de pregrado del profesor de lengua extranjera para la atención a educandos con dificultades en el aprendizaje, teniendo en cuenta los factores condicionantes.

Materiales y métodos

La investigación asumió el paradigma emergente dialéctico-materialista como concepción metodológica general, con enfoque mixto concurrente de triangulación, de tipo descriptiva, no experimental. Se utilizaron métodos teóricos y empíricos como el analítico-sintético y análisis documental para la revisión de la literatura, entrevista y encuesta para recopilar información.

Se desarrolló durante 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 de estudiantes, profesores y directivos.

Para su selección, se declararon criterios de selección de la muestra en cada caso: ser estudiante de 2.º 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 la disciplina FPG (Psicología, Pedagogía y Didáctica) y profesor de la disciplina DLE en 2.º año; ser directivo de la facultad.

La muestra se seleccionó utilizando la estrategia multinivel, de forma intencional y no probabilística en cada caso. A continuación, se representan sus características en la tabla 1.

Tabla. 1. Grupos muestrales

Grupo 1. Estudiantes								
Total		Hembras		Varones		Edades		
31		19 (61,29%)		12 (38,7%)		20		
Grupo 2. Profesores								
Total	Categoría científica / Académica			Disciplina			Edades	Experiencia
8	Dr. C.	MSc.	Lic.	FPG		DLE	35-67	5-35
	4	2	2	3		3	8	5
				Ps	DG	P		
				1	1	1		

Nota: (FPG) Formación Pedagógica General; (DLE) Didáctica de las Lenguas Extranjeras; (J'D) jefe de departamento; (PPD) Profesor Principal de Disciplina; (PPA) Profesor Principal de Año; (J'C) jefe de carrera.

La variable a estudiar, definida previamente, se operacionalizó en tres dimensiones con sus indicadores, representados en la tabla 2:

Tabla 2 Operacionalización de la variable desde la relación de dimensiones e indicadores.

Dimensión I. Cognitiva (D I). Responde al qué deben saber. El nivel de conocimientos teórico-metodológicos básicos.
I-1.1 Nivel de conocimientos sobre las DA y su influencia para el aprendizaje del inglés en el contexto escolar, familiar y comunitario
I-1.2 Nivel de conocimientos sobre el diagnóstico escolar y el diseño de estrategias de atención educativa a educandos primarios con DA que aprenden 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 vocabulario, gramática, escucha, habla, lectura y escritura a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-1.4 Nivel de conocimientos sobre prácticas inclusivas en la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
Dimensión II. Procedimental (D II). Responde al cómo hacer. El nivel de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos.
I-2.1 Nivel de aplicación de los conocimientos sobre el diagnóstico y el diseño de estrategias educativas a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-2.2 Nivel de aplicación de los conocimientos sobre recursos y/o apoyos basados en el Enfoque Estructurado Multisensorial para el ajuste de la respuesta educativa en la

enseñanza del vocabulario, gramática, escucha, habla, lectura y escritura a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-2.3 Nivel de aplicación de los conocimientos sobre prácticas inclusivas en la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-2.4 Nivel de aplicación de conocimientos y habilidades para la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés como LE en actividades curriculares que integren los componentes académico, laboral e investigativo de la universidad.
Dimensión III. Actitudinal (D III). Responde al deber ser. El nivel de creencias y percepciones, sentimientos y acciones.
I-3.1. Nivel de creencias y percepción hacia la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-3.2. Nivel de significación afectivo-motivacional hacia la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
I-3.3. Nivel de actuación hacia la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.

Para la parametrización de la variable se utilizó una escala valorativa expresada en: Inadecuado (I), Poco Adecuado (PA), Adecuado (A), Bastante Adecuado (BA) y Muy Adecuado (MA). Para el procesamiento matemático-estadístico se utilizó la estadística descriptiva, en particular la distribución de frecuencia absoluta, relativa porcentual y el cálculo de índice. Para el cálculo de índice por dimensión y la variable completa, se utilizó la fórmula siguiente:

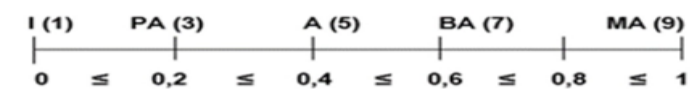
Para la D-I = $(I1 + I2 + I3 + I4) / 4 * 9$; para la D-II = $(I1 + I2 + I3 + I4) / 4 * 9$; para la D-III = $(I1 + I2 + I3) / 3 * 9$. El cálculo de índice de la variable (IV) fue con la fórmula $IV = (D1 + D2 + D3) / 3 * 9$.

Se utilizó la triangulación metodológica de fuentes para contrastar la información recopilada. El uso conjunto de métodos y técnicas para la parametrización de la variable permitió el análisis cuali-cuantitativo de los datos. Se aplicó la regla de decisión que muestra la tabla 3:

Tabla 3 Regla de decisión para la triangulación metodológica de fuentes en relación con la escala cuantitativa utilizada para el cálculo de índice.

Escala valorativa	Abreviatura	Escala cuantitativa
Muy adecuado	MA	9
Bastante adecuado	BA	7
Adecuado	A	5
Poco adecuado	PA	3
Inadecuado	*I	1

Donde:



Resultados

Luego de realizar el *análisis documental* a documentos normativos como el Modelo del Profesional de la carrera, el Plan de Estudio "E" vigente y los programas de las disciplinas FPG y DLE sobre cómo han sido tratados los contenidos referidos a la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés, se encontró que en los componentes que integran dicho modelo, dígase objeto de trabajo, los problemas profesionales pedagógicos el modo de actuación profesional, esferas de actuación, objetivos generales, habilidades profesionales pedagógicas y las funciones docente-metodológicas, de orientación educativa e investigativa, no se precisa la atención a educandos primarios con DA ni en escuelas primarias regulares ni especiales.

Al revisar el Plan de Estudio E y su concepción curricular, se identificó que existen contenidos en las asignaturas de la disciplina FPG, (Psicología, Didáctica y Pedagogía) sobre la atención a estos educandos, pero son insuficientes, el nivel de profundización teórica, la particularidad, contextualización al área de la enseñanza del inglés y el tiempo dedicado a ello, limita la preparación del profesorado. En Psicología II, se abordan las DA, conceptualización, etiología, características generales, sin embargo, no se trata su impacto en el aprendizaje del inglés como LE. En el programa de Didáctica General, se identificaron contenidos generales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, su concepción curricular y adaptaciones curriculares en casi todos los niveles educativos, sin embargo, no se particulariza en la Educación Especial, ni las adaptaciones curriculares más frecuentes para educandos con DA.

En el programa de Pedagogía se aborda el Modelo de Escuela Cubana; diagnóstico; caracterización; familia, NEE; comunidades vulnerables; recursos y apoyos para el trabajo preventivo; atención a la diversidad y educación inclusiva. No obstante, no se abordan las bases de Pedagogía Especial, la Educación Especial, la escuela especial para educandos con DA, ni los recursos y apoyos específicos para estos educandos. Al consultar el programa de la asignatura DLE se identificó que se trabaja la concepción metodológica para la enseñanza de las LE, pero no se incluyen contenidos sobre las DA y aprendizaje del inglés, ni los recursos y/o apoyos basados en el Enfoque Estructurado Multisensorial para el ajuste de la respuesta educativa en la enseñanza de las habilidades comunicativas en inglés, así como tampoco se precisan las prácticas inclusivas.

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), declararon no tener conocimiento alguno, que no conocen sobre el Enfoque Estructurado Multisensorial (MSL) por sus siglas en inglés y que nunca han 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 aprenden inglés. En la dimensión III, se evaluó de PA con índice de 0.25. El indicador 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 evaluó de I, para un 100 % (3), del profesorado que cree no tener conocimientos sobre DA y aprendizaje de inglés. Sin embargo, el indicador 1.2, con índice de 0.25, se evaluó de PA, para un total de 67 % (2) considera dominar el diagnóstico y la elaboración de estrategias educativas de modo general, no igual para en educandos con DA que aprenden inglés y el indicador 1.4, con índice de 0.40, se evaluó de A, pues el 67 % (2) domina elementos generales sobre prácticas inclusivas, pero no en 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 argumentan 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. Alegan 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, que no se incluye en el modelo del profesional, no se potencia en el trabajo metodológico, ni en los contenidos de la disciplina FPG. La variable se evaluó de PA, con un índice de 0.33.

La *encuesta* al profesorado de DLE, mostró que en la dimensión I, el I-1.1 se evaluó de PA, con índice de 0.24, el 60 % (3) consideró que tienen algún conocimiento 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 e 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 afectivo-emocional y actuación profesional en relación con la atención a educandos con DA.

Consideran que los factores que limitan la FP son, la no respuesta desde la concepción curricular del Plan de Estudio E a estos contenidos, ni se concibe desde el Modelo del Profesional, ni en el trabajo metodológico, ni se relacionan los contenidos de las FPG con las DLE. Consideran que tampoco se utilizan otras etapas de la formación, después del Pregrado como la Preparación para el empleo o el Posgrado, para el desarrollo profesional continuo en esta área. 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 no estar preparados al respecto y que los estudiantes y profesores tampoco conocían lo suficiente. El indicador 1.3, obtuvo un índice mucho menor, de 0.11, el 100 % (7) no conoce 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 0.11.

El porcentaje de directivos con el mismo criterio coincide, 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, ni el trabajo metodológico, ni investigativo no se orienta a estos fines, por tanto, la formación del estudiantado es limitada. La variable se evaluó de I, con un índice de 0.11.

Al aplicar la *triangulación metodológica de fuentes* 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 1, muestra el valor de cada indicador de las dimensiones de la variable en el año 2023.

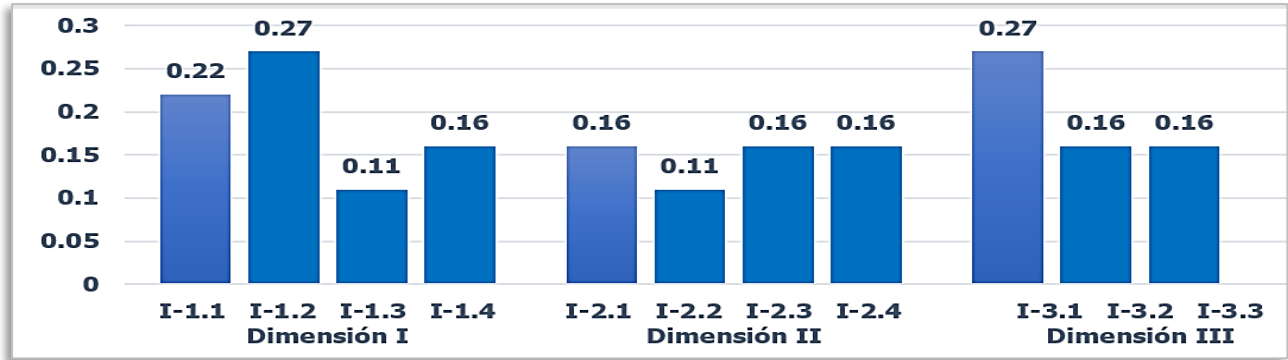


Fig. 1. Estado actual de la variable por indicadores.

Discusión

El objetivo general de la investigación fue describir cuál es el nivel de formación y qué factores consideran los estudiantes y profesores que limitan o influyen en el proceso de FP de profesores de LE para la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés. Primero, se discutirán los resultados de la triangulación metodológica, describiendo el nivel de formación del estudiantado, profesorado y directivos, luego el estado actual general de la variable y por último, se determinarán los factores que afectan la variable. Se identificaron las siguientes regularidades:

Se demostró, que la concepción curricular del Plan de Estudio E presenta potencialidades para incorporar contenidos actualizados sobre la atención a educandos con DA que aprenden inglés, en los diferentes tipos de currículo. No obstante, no se utilizan estas potencialidades en la carrera.

Existen contenidos en las asignaturas de la disciplina FPG, pero no se trabajan fundamentos teóricos sobre Pedagogía Especial, Educación Especial y la influencia de las DA para el aprendizaje de idiomas. En la disciplina DLE, se encarga de la formación del estudiante para la enseñanza del inglés, pero carece de elementos relacionados con la atención a las DA, por tanto, se comprobó que la carrera no tiene concebido formar a profesores de LE para atender a educandos con DA desde prácticas inclusivas.

Esto puede explicarse, debido a que aún es vigente la idea de que la atención de las NEE, compete solo al profesional de la Educación Especial. Lo cual justifica también, la no existencia de un programa de asignatura en el pregrado, en cualquiera de los tipos de currículo, que contenga los contenidos básicos sobre la temática, por tanto, se necesita de más investigación que permita buscar las vías de solución a estas dificultades.

Estos hallazgos están en la línea de los estudios de Nijakowska (2018) y Zimmerman et al. (2015), que encontraron insuficiencias en los contenidos y calidad de programas de formación de profesores de inglés como LE; al respecto se identificaron carencias de contenidos sobre la atención a educación con DA desde el Plan de Estudio y Modelo del Profesional de esta carrera.

En función de lograr la descripción coherente, se procedió a seleccionar la muestra a partir de la percepción de Hernández et al. (2014). En la parametrización de la variable se utilizó la metodología seguida por Perojo (2019). A continuación, se precisan los aspectos esenciales por cada una de las dimensiones.

La D-I se evaluó de PA, con cálculo de índice de 0.22 en total, esto significa que tanto el estudiantado, el profesorado y los directivos tienen un nivel inadecuado de conocimientos sobre el tema. Sin embargo, un análisis diferenciado entre los grupos muestrales, muestran diferencias significativas. Los estudiantes, obtuvieron índices superiores en comparación con los profesores y directivos, en los indicadores I-1.1 (0.30); I-1.2 (0.39) e I-1.4 (0.30), relacionados con el conocimiento de DA, estrategias de atención educativa y prácticas inclusivas de forma general, pero no referido a los conocimientos de recursos y/o apoyos para el ajuste de la respuesta educativa en la enseñanza del inglés, la orientación a sus familias y comunidad.

Esta diferencia puede explicarse porque, los estudiantes al ser del curso encuentro, provienen de Escuelas Pedagógicas, donde recibieron preparación previa general de Pedagogía Especial. Estos resultados coinciden con el 31(62 %) de los maestros de inglés egresados de Escuelas Pedagógicas que consideraban tener conocimientos generales sobre DA.

Los profesores y directivos obtuvieron índices bajos, aunque los profesores reportaron índices más altos, sin diferencias estadísticamente significativas. Esto demuestra que el profesorado y los directivos carecen de conocimientos sobre la atención a educandos con DA que aprenden inglés, por tanto, explica en gran medida que no se preparen a los estudiantes de la carrera con estos fines.

Por su parte, el bajo nivel de preparación de los directivos indica que, tampoco les asignen el valor que merece la formación del estudiantado sobre la atención a educandos con DA y no se controle su tratamiento como parte de la superación del profesorado y su expresión en la carrera por la vía curricular. Estos hallazgos quedaron fuera de los estudios de Nijakowska, et al. (2018) y Nijakowska (2022a-2022b), sin embargo, coinciden en tanto, también han comprobado carencias en la preparación del profesorado y la provisión de formación inicial suficiente.

Con respecto a la dimensión II, que midió el nivel de aplicación de los conocimientos sobre la atención a educandos con DA que aprenden inglés desde el proceso de FP, los resultados fueron consecuentes para los tres grupos muestrales. Los estudiantes declararon que no aplican los conocimientos que tienen sobre el tema, porque no se sienten seguros en esa área y no tienen preparación suficiente. Esto puede explicarse por su insuficiente formación teórico-práctica y las escasas planificaciones de práctica laboral en instituciones primarias regulares y escuelas especiales con estos educandos.

Es más, no se puede enseñar o aplicar lo que no se conoce ni se sabe hacer, porque, como resultado, solo se generan inseguridades, como consecuencia de la ausencia de su tratamiento desde el pregrado. Estos resultados constatados por los autores en el estudio, coinciden con los hallazgos de Kormos & Nijakowska (2017), Nijakowska, et al. (2018) y Nijakowska (2022b) en relación entre el conocimiento insuficiente sobre dislexia con mayores preocupaciones de los profesores de inglés hacia las prácticas de enseñanza inclusiva.

En el caso del profesorado de la carrera, el 100 % no ofrece tratamiento en sus clases a los contenidos sobre la atención a educandos con DA que aprenden inglés y que tampoco les dan salida mediante actividades curriculares que integren los procesos sustantivos. Estos resultados explican, por qué el estudiantado tiene un nivel poco adecuado de conocimientos sobre el tema. En el caso de los directivos, los resultados son consecuentes con los del

profesorado y se comprobó que la carrera no ofrece respuesta desde lo curricular, ni se aprovecha el trabajo metodológico, ni el vínculo entre el Pregrado, la Preparación para el empleo o el Posgrado para preparar al futuro profesor de inglés para la atención a educandos con DA.

Estos hallazgos pueden explicarse, por un lado, por el hecho de que el profesorado cree que la atención a estos educandos compete a la Educación Especial y, por otra parte, porque son conscientes de que en el Modelo del Profesional y en el Plan de Estudio E no está incluido su tratamiento. Como consecuencia, el trabajo metodológico de la carrera no se dirige a la preparación del claustro de profesores para la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales pedagógicos relacionados con la atención a estos educandos.

Estos resultados exigen de urgentes investigaciones en el área de la formación y preparación del profesorado, sobre cómo buscar las vías para perfeccionar el proceso formativo, los programas de formación y elevar la preparación del claustro de profesores.

Con respecto a la dimensión III, referida al nivel de creencias y percepciones, sentimientos y acciones concretas sobre la atención a educandos con DA que aprenden inglés, todos los indicadores se vieron afectados para los tres grupos muestrales.

Se comprobó que, aunque creen que la atención a estos educandos es importante, se muestran preocupados por la falta de preparación recibida y consideran que deben atenderse en escuelas especiales, lo cual indica actitudes negativas hacia la atención en contextos regulares. Esto puede explicarse porque, en ese estudio la muestra utilizada de profesores universitarios no había tenido formación alguna sobre educación inclusiva y recursos y/o apoyos para su atención en contextos regulares y Educación Especial, por tanto, mayor desconocimiento de su concepción.

En este sentido, se concluye que la formación previa tiene un impacto en las actitudes y las preocupaciones hacia la atención de estos educandos. Los estudios de Flores y Villardón (2015), así como los de Russak (2016), también lo comprobaron, sin embargo, Nijakowska (2022b) encontró que los profesores formadores universitarios con formación previa mantenían sus preocupaciones, aún después de recibir un curso de preparación, relacionada con el aumento de carga de trabajo que implica la enseñanza de estudiantes con dislexia.

Se comprobó también que, los estudiantes, profesores y directivos evitan tener que ofrecer atención a educandos con DA en su práctica educativa. En su mayoría no se autopreparan e investigan sobre los problemas de su práctica educativa relacionados con este tema, pero tienen disposición y sienten la necesidad de superación, lo cual indica actitudes negativas y bajo nivel de actuación. Estos resultados pueden explicarse una vez más por falta de formación suficiente, revelada en ansiedad y rechazo.

Son coherentes con los estudios de Flores y Villardón (2015), que hallaron una predisposición media del profesor de inglés en formación para aceptar a educandos con NEE en contextos regulares y los constatados por los autores que revelan a 37 profesores de inglés que mostraron actitudes indecisas hacia la adaptación del enfoque de enseñanza y realización de prácticas inclusivas con educandos con DA en escuelas primarias y especiales. De modo general el estado actual de la variable estudiada es inadecuado con índice de 0.11. Estos hallazgos demuestran las limitaciones de este proceso y la urgente necesidad de desarrollar investigaciones que ofrezcan procedimientos para elevar la calidad del pregrado y la formación del profesorado.

A partir del análisis cualitativo de los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados al 100% de la muestra y su contrastación con los datos cuantitativos, se identificaron como posibles *factores* que limitan el objeto de estudio los siguientes:

- El Modelo del profesional y el currículo del Plan de Estudio E no concibe la atención a educandos con DA que aprenden inglés.
- Insuficiente respuesta desde el currículo a contenidos sobre Pedagogía Especial.
- Insuficiente relación interdisciplinaria entre los contenidos de las disciplinas FPG y DEL.
- Insuficiente aprovechamiento de los componentes académico, laboral e investigativo mediante actividades curriculares que potencien su integración, con el objetivo de ofrecer tratamiento a la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés.
- Insuficiente aprovechamiento del trabajo metodológico y sus variadas formas. Insuficiente aprovechamiento del vínculo entre el pregrado y otras etapas de formación como la Preparación para el empleo o el Posgrado.

Estos hallazgos sin precedentes, tienen grandes implicaciones para la investigación científica, pues revelan una brecha teórica y práctica referida al deber ser y cómo hacer de este proceso formativo, incluso para la elaboración de programas de formación de este profesional, que aún es poco explorado.

En síntesis, el estudio realizado describió el nivel de formación y los factores que considera el estudiantado, profesorado y directivos, limitan o influyen en el proceso de FP de profesores de LE para la atención a educandos primarios con DA que aprenden inglés. Se encontró que el total de la muestra utilizada presenta poca preparación al respecto, con énfasis en los apoyos para el ajuste de la respuesta educativa en el contexto escolar, familiar y comunitario y que es insuficiente el nivel de creencias, percepción, significación afectivo-emocional y actuación. Se encontraron, además, los factores que limitan la FP del profesor de LE con estos fines, donde uno de los hallazgos más relevantes se relaciona a que no se ha logrado una respuesta curricular, ni una vinculación armónica y coherente entre las etapas de formación estos profesionales para la atención a educandos con DA que aprenden inglés, lo que ha limitado la formación de un modo de actuación profesional pedagógico relacionado con a la intervención especializada que deben ofrecerles, en los contextos escuela-familia-comunidad.

En ese sentido, se considera necesario iniciar investigaciones orientadas a cómo perfeccionar el proceso de FP de este profesional orientadas hacia el logro de un profesor de inglés capaz de ofrecer atención a educandos con DA que aprenden inglés en cualquier contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Flores, L. y Villardón, L. (2015). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 63-75. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art3.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

- 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, 30–41. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>
- MES (2016). Plan de estudio “E” Carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras. MES.
- Nijakowska, J. (2022a). 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>
- Nijakowska, J. (2022b). Inclusive Teaching Practices with Learners with Dyslexia: Face-To-Face Training-Induced Changes in Foreign Language Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Concerns and Attitudes. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(4). <https://doi.org/10.26529/cepsj.1424>
- Nijakowska, J., Tsagari, D. & Spanoudis, G. (2018). “English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus and Poland”, *Dyslexia*, 24(4), 357-379. <https://doi.org/10.1002/dys.1598>
- 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://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, 779-805. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.6>
- Perojo, D. A. (2019). *La superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia*. [Tesis de doctorado, Universidad de Pinar del Río Hermanos Saiz Montes de Oca]. <https://rc.upr.edu.cu/bitstream/DICT/3542/1/Daymara%20A.%20Perojo%20Mart%20C3%ADnez.pdf>
- Rubio, L. (2016). *Una estrategia didáctica para la formación interdisciplinaria del estudiante de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad Lenguas Extranjeras, Inglés con segunda lengua*. [Tesis de doctorado, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona]. <https://mega.nz/folder/zIB1yaRZ#6j2Y19IZMDqAlhFsaB-p5Q>
- Russak, S. (2016). Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements? *International Journal of Inclusive Education*, 20(11), 1188-1203. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155666>
- UNESCO [IBE] (2022). Reaching out to all learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education. Published in Geneva. <http://www.ibe.unesco.org/en/news/reaching-out-all-learners-resource-pack-supporting-inclusion-and-equity-education>

Zimmerman, W. L., Tafani, V, Iseni, A. (2015). Problemas en la enseñanza de un idioma extranjero a estudiantes con necesidades. *Revista Internacional de Educación, Ciencia, Tecnología, Innovación, Salud y Medio Ambiente*, 1(3). https://www.researchgate.net/publication/281906276_Issues_in_Teaching_a_Foreign_Language_to_Students_with_Special_Needs

Declaración de originalidad, contribución de los autores y de conflictos de intereses

Los autores declaramos que el artículo es original y que los datos y valoraciones que incluye emergen del procesamiento de información veraz, fruto del proceso de formación doctoral en cooperación doctorando-tutor, por lo que no se manifiestan actitudes de plagio ni conflictos de intereses.

Contribución	Autor principal	Coautor
Concepción de la idea	x	
Búsqueda y revisión de literatura	x	x
Confección y aplicación de instrumentos	x	
Análisis estadístico	x	
Redacción del artículo	x	x
Traducción de términos	x	x
Revisión de la aplicación de la norma bibliográfica aplicada	x	x