

Adaptaciones curriculares aplicadas en el aprendizaje del idioma inglés para estudiantes con discapacidad auditiva

Curricular adaptations applied in the learning of the English language for students with hearing disabilities

María Victoria Andrade-Torres¹
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
maria.andrade@uleam.edu.ec

Victor Reinaldo Jama-Zambrano²
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
victor.jama@uleam.edu.ec

Rider Eloy Mendoza-Saltos³
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
rider.mendoza@uleam.edu.ec

Henry Xavier Mendoza-Ponce⁴
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí-Ecuador
xavier.mendoza@uleam.edu.ec

doi.org/10.33386/593dp.2022.4-2.1227

V7-N4-2 (ago) 2022, pp. 106-121 | Recibido: 28 de junio de 2022 - Aceptado: 27 de julio de 2022 (2 ronda rev.)
Edición especial

1 Magister en Enseñanza del Idioma Inglés, Docente Investigador de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3345-7344>

2 Doctor en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía. Docente de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8053-5475>

3 docente de la carrera de Pedagogía de Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3520-3628>

4 Doctor en ciencias administrativas, docente e investigador de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2322-0383>

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

Como educadores a veces resulta difícil realizar adaptaciones curriculares a las asignaturas para lograr la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este artículo se reflexiona acerca de los fundamentos teóricos de partida a considerar para el abordaje del tema de las adaptaciones curriculares aplicadas en el aprendizaje del idioma inglés para estudiantes con discapacidad auditiva. Se asume como posición metodológica un enfoque cualitativo con un diseño no experimental y alcance de una investigación exploratoria e interpretativa, basada en la revisión documental. Los resultados más importantes demuestran la falta de capacitación de los docentes en materia de adaptaciones curriculares para atender a niños con necesidades educativas especiales auditivas en el área de inglés, lo cual se evidencia en el grado de incertidumbre frente al hecho de tener que atender a estudiantes con discapacidad auditiva en el aula y al desconocimiento de las metodología para afrontar los requerimientos educativos que demandan dichos estudiantes, es por ello que se deben promover acciones que permitan la formación de los docentes en lo atinente a la realización de modificaciones o adaptaciones curriculares que coadyuven a la promoción de una educación igualitaria e inclusiva.

Palabras clave: aprendizaje; adaptaciones curriculares; necesidades educativas especiales; discapacidad auditiva

ABSTRACT

As educators, it is sometimes difficult for us to make curricular adaptations to the subjects to achieve the inclusion of students with special educational needs. In this paper, we reflect on the theoretical foundations to consider when approaching the subject of curricular adaptations in learning the English language for students with hearing disabilities. A qualitative approach with a non-experimental design and scope of exploratory and interpretative research based on documentary review is assumed as a methodological position. The most essential results show the lack of training of teachers in terms of curricular adaptations to serve children with hearing educational needs in the area of English. This is evidenced in the degree of uncertainty in the face of having to serve students with hearing disabilities in the classroom and the lack of knowledge of the methodology to meet the educational requirements demanded by these students. That is why actions should be promoted that allow teachers to train in making adaptations or curricular modifications that contribute to the promotion of equal and inclusive education.

Key words: learning; curricular adaptations; special educational needs; hearing impairment

Introducción

La sociedad actual exige altos grados de dominio oral y escrito en un idioma extranjero. Dentro de este contexto, el inglés ha sido considerado como un idioma universal debido principalmente a que es la lengua que permite a muchas personas, a nivel mundial mantener una comunicación apropiada cuando no comparten el mismo idioma materno (Zuleta, 2019). En este sentido, el inglés se concibe como la lengua que facilita los intercambios comerciales, el acceso a la información, a la tecnología moderna, a la interacción con sus pares y a la cultura de los países donde se habla la lengua (Vásquez, 2017); de ahí que se hace imperante la obligatoriedad de enseñar el mismo en todos los niveles del sistema educativo en aras de que todas las personas puedan tener oportunidades de desenvolverse en un ambiente social, laboral y educativo.

La enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés, involucra el desarrollo de destrezas lingüísticas, tales como: hablar, leer, escuchar y escribir (Richards et al., 1996; Harmer, 1998), cada una de las cuales exige cierto de nivel de concreción y dificultad. Aunado a lo anterior, los docentes enfrentan el reto de impartir clases a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) (Pizarro y Cordero, 2015); lo cual acrecienta el reto para todos los actores del hecho educativo, llámese docentes o estudiantes. Por una parte, “el profesor de lengua debe incorporar no solamente su experiencia académica en la enseñanza de las diferentes áreas de la lengua, sino que debe aprender a adaptar su metodología a los requerimientos actuales del alumnado” (Pizarro Chacón y Cordero Badilla, 2015, p. 3) y por otra, los estudiantes deben afrontar un reto mayor ya que no sólo “deben sobreponerse a los problemas físicos que padecen e integrarse en la educación” (Doñas, 2012. p.5). Desde esta perspectiva, se puede afirmar que el compromiso del docente en la época actual es trascendental debido a que, de la eficacia de sus adaptaciones curriculares, dependerá en buena medida el aprendizaje de la lengua en cuestión por parte de los estudiantes con NEE.

La inclusión ha sido objeto de debates nacionales e internacionales en materia de políticas públicas en educación, desde donde se llega al consenso que se deben proporcionar “oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (UNESCO, 2007. p. 4) a los estudiantes con NEE para que las instituciones educativas generen ambientes que brinden oportunidades de aprendizaje en las que se promuevan la participación e inclusión (Gutiérrez y Céspedes, 2021). Es de hacer notar que aun cuando existe una normativa establecida que regula la atención a estudiantes con NEE, algunas investigaciones demuestran que la enseñanza del inglés a niños con discapacidad auditiva, es un tema que no ha sido estudiado a profundidad ocasionando que desde el sector educativo se ejecuten mayores esfuerzos en cuanto al avance de este campo (Pinto y Rivera, 2012; Muñoz, 2015; Céspedes, 2021).

En contraposición a lo planteado, existen experiencias interesantes en relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE. Por ejemplo, Doñas Salinas (2012) encontró que alumnos con discapacidad auditiva se desenvuelven con total naturalidad en el aula y desarrollan sus habilidades lingüísticas, a excepción de la destreza oral, como en el mismo ritmo que sus pares. Un patrón semejante fue el identificado por Muñoz (2015) quien corroboró que alumnos sordos e hipoacúsicos pueden alcanzar un nivel óptimo en la destreza escrita del inglés como lengua extranjera; sin embargo, es crucial el rol del profesor y el comportamiento estratégico del alumno para alcanzar dicha meta.

En atención a lo planteado, es necesario traer a colación que existe una diversidad de factores que obstaculizan el llamado a la educación inclusiva propuesto por la UNESCO (2007) donde cabe mencionar: (a) formación de los docentes, (b) aplicación de técnicas y metodologías efectivas para la enseñanza a estudiantes con NEE, y (c) apoyo por parte de los colegios y las familias para la atención de estos estudiantes (López, 2015; Pizarro y Cordero, 2015).

A partir de este contexto, se evidencia la necesidad de capacitar a los docentes para que sean capaces de realizar adaptaciones curriculares en el área de inglés y logren desarrollar relaciones de aprendizajes usando variedad de técnicas y metodologías que permitan a los estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad auditiva incorporarse y ser participe en la construcción de su propio aprendizaje. Al respecto, Pizarro y Cordero (2015) consideran que los docentes de idiomas cuando se encuentran a estudiantes con necesidades educativas especiales no saben cómo atenderlas y, en muchos casos, ni siquiera las conocen o saben identificarlas debido a la falta de formación en esta área; lo cual justifica la necesidad de una reorientación en la capacitación de los educadores con el propósito de implementar diversidad de metodologías que permitan cubrir las demandas educativas a los estudiantes con NEE.

A través, de las prácticas laborables en la cátedra de Adaptaciones Curriculares que se presenta en el séptimo semestre de la carrera de Pedagogía de Idiomas Nacionales y Extranjeros, se observó y evidenció, que los docentes viven la incertidumbre que provoca recibir en las clases de inglés a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, por el desconocimiento en la atención y la forma en que debemos afrontar sus requerimientos educativos específicos. Es aquí, donde nace el porqué de esta propuesta de investigación, la cual se realizó mediante la evaluación de las adaptaciones curriculares en los niños con necesidades educativas especiales auditivas.

Ante la problemática descrita, el estudio se planteó como objetivo analizar la adaptación curricular en la enseñanza del idioma inglés, para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de Chone. Para ello, se pretende conocer ¿Cuál es el estado actual de las adaptaciones curriculares aplicadas en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con necesidades educativas especiales auditivas, de las unidades educativas de la ciudad de Chone?, para dar respuesta a la pregunta se realizó un

estudio documental por cuanto interesa conocer e interpretar la literatura existente y encontrar diversos supuestos teóricos, divergencias y convergencias sobre el tema que se aborda.

Método

Para dar cumplimiento al objetivo de este estudio, se optó por un enfoque cualitativo con un diseño no experimental y alcance de una investigación exploratoria e interpretativa, basada en la revisión documental (Hernández et al., 2014). De ahí que el análisis se centre en la investigación y lectura de diferentes publicaciones académicas en aras de encontrar diversos supuestos teóricos sobre el tema abordado.

La investigación inició con el empleo del método del nivel teórico específicamente, el método histórico-lógico, el cual fue útil para el análisis del tratamiento que ha tenido a lo largo del tiempo el tema de las adaptaciones curriculares a niños con necesidades educativas especiales en el contexto educativo, las estrategias y recursos didácticos en la enseñanza del idioma inglés y su relación con el aprendizaje en los niños con discapacidad auditiva.

Este método permitió discriminar los antecedentes históricos y su evolución referente a las variables de la investigación. Además, se aplicó un análisis bibliográfico y documental para el estudio de las fuentes especializadas consultadas en relación con las adaptaciones curriculares de los niños con necesidades educativas especiales, estrategias y recursos didácticos en la enseñanza del idioma Inglés para el aprendizaje en niños con discapacidad auditiva en la educación media superior, así como para el análisis de datos e informaciones propias de documentos oficiales y de trabajo de los docentes de la universidad.

Desarrollo

Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares, conocida también como contextualización o adecuaciones curriculares (Vásquez, 2017), son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo,

como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las necesidades educativas especiales de cada estudiante. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) corrección de estilo, diseño y diagramación Manthra Comunicación DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA ADVERTENCIA Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres. Desde esta concepción, los docentes son los encargados de hacer las modificaciones pertinentes al currículo que permitan a los estudiantes con necesidades educativas especiales aprender la lengua extranjera.

En la misma línea de ideas, la adaptación curricular es entendida como la acomodación o ajuste de la oferta educativa (“Todo sobre adaptaciones curriculares”, s.f). De ahí que este tipo de modificaciones suele ser bastantes complejas en el sentido de que “pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para adecuar la enseñanza según las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación al currículo ordinario que se denomina programas de desarrollo individual”, tal y como lo plantean Navarro-Aburto et al. (2016, p. 5); por tanto, en dicho proceso deben participar activamente los equipos docentes, departamentos, profesores o tutores (“Todo sobre adaptaciones curriculares”).

En resumen, las adaptaciones curriculares tienden a posibilitar el acceso al currículo común o a ofrecer aprendizajes educativos especiales. Radican en la elección, producción y construcción de propuestas que enriquecen y transforman al currículo común para alumnos,

o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas determinadas en los proyectos educativos institucionales y de aula (Niño et al., 2016), por tanto se constituyen en un instrumento esencial para lograr la inclusión de niños con necesidades educativas especiales al tiempo de promover una educación inclusiva e individualizada. De aquí que los docentes, de las escuelas, colegios o universidades, se enfrentan a un gran desafío que requiere entrenamiento y conocimiento de cómo, cuándo y a quién se deben realizar las adecuaciones y cambios metodológicos pertinentes.

Principios de las Adaptaciones Curriculares

Los principios que proponen (Méndez et al., 1999) sobre las adaptaciones curriculares se muestran en la siguiente tabla 1:

Tabla 1

Principios de las adaptaciones curriculares propuestos por Méndez et al., (1999)

Principios	
Flexibilidad del currículo	La modificación curricular debe aplicarse de acuerdo a la necesidad del estudiante de acuerdo a su evolución del aprendizaje.
Adaptación al contexto	La planificación del currículo debe responder a la realidad inmediata del estudiante
Realidad basada en el estudiante	Se debe partir de planteamientos realistas, que permitan conocer los recursos disponibles con los que cuenta el maestro y hasta dónde es posible adaptarlo al estudiante con NEE.
Trabajo cooperativo institucional	Los docentes deben trabajar en equipo para plantear adaptaciones curriculares, ya que estas, no solo dependen de un área en específica. La interdisciplinariedad de las áreas ayuda al fortalecimiento de las actividades de las adaptaciones curriculares en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
Padres comprometidos	Los padres de familia proporcionan información valiosa para la elaboración de adaptaciones curriculares.

Nota: elaboración con datos tomados de Méndez et al. (1999)

En la misma línea de pensamiento, el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) establece algunos principios que guían las adaptaciones curriculares en Ecuador, las cuales se esbozan en la tabla 2:

Tabla 2

Principios de las adaptaciones curriculares propuestos por Ministerio de Educación del Ecuador (2013)

Flexible	El currículo puede modificarse.
Basadas en el Estudiante	El currículo se adapta al estudiante con NEE.
Contextuales	Se toma en cuenta el contexto inmediato.
Realistas	Se deben conocer los recursos disponibles y hasta dónde es posible llegar
Cooperativas	Los docentes trabajan en equipo para planear adaptaciones curriculares.
Participativas	Los padres de familia proporcionan información valiosa para la elaboración de adaptaciones curriculares.

Nota: elaboración con datos tomados de Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013)

Desde las perspectivas descritas, las adaptaciones o modificaciones curriculares están regidas por principios que pretenden flexibilizar el currículo para que los estudiantes con NEE puedan tener las mismas oportunidades al aprender el inglés como lengua extranjera. Dichos principios involucran la flexibilidad de los contenidos, estrategias y metodologías; la adaptación a la realidad y contexto del estudiante; la interdisciplinariedad y el compromiso de los padres. Por tanto, las adaptaciones curriculares son procesos que permiten, entre otras cosas, tomar decisiones sobre el currículo para lograr una educación inclusiva.

Tipos de adaptaciones curriculares

Los niveles de adaptación curricular deben partir de los principios de la planificación, los cuales están dados de acuerdo a los niveles de concreción (Macro – Meso – Micro Currículo); por tanto, debemos proponer un trabajo que sustente cada uno de estos niveles dentro del principio de flexibilidad curricular para que el proceso de aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se aplique de una forma eficiente y eficaz (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013; Gasteiz, 2013)

Primer nivel de concreción o macrocurrículo. - Se parte del currículo emitido por el Ministerio de Educación (MinEduc), que refleja cambios ideológicos, pedagógicos y de estructura, y evidencia una clara visión inclusiva, plurinacional e intercultural.

Es de hacer notar que el primer nivel de concreción curricular dentro de las políticas públicas en Ecuador “corresponde a la planificación macrocurricular, que es elaborada por un conjunto de expertos de las áreas del conocimiento, docentes de los diferentes niveles de educación, pedagogos, curriculistas, entre otros; en este nivel se determina el perfil, los objetivos, las destrezas con criterios de desempeño, los criterios e indicadores de evaluación obligatorios a nivel nacional” (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, pág. 4).

Se puede notar, que, en este primer nivel de concreción curricular, interviene un personal multi e interdisciplinario quienes no sólo tienen la tarea de elaborar un modelo educativo nacional sino tomar decisiones oportunas que permitan alcanzar mayores niveles e inclusión al sistema educativo.

En atención al segundo nivel de concreción o mesocurrículo, se sistematizan los direccionamientos del currículo oficial en función de las necesidades y el ambiente de aprendizaje pertinente para cada centro educativo, es así que en esta fase se diseñan las planificaciones curriculares que sirven como línea de acción para cumplir con el perfil educativo de salida del estudiante (Díaz y Ñato, 2021, p. 52)

El nivel mesocurricular hace referencia tanto a la Planificación Curricular Institucional (PCI) como a la Planificación Curricular Anual (PCA), ambos diseños son delineados de forma coordinada entre docentes y autoridades institucionales para obtener los esquemas mesocurriculares que respondan tanto a las especificidades de la institución educativa, su contexto como también a la identidad cultural de los pueblos y nacionalidades (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Siendo las

cosas así, desde el nivel mesocurricular, las instituciones educativas tendrán la libertad de plasmar los intereses, aspiraciones y necesidades del contexto para satisfacer las demandas de la sociedad.

El tercer nivel de concreción o microcurrículo abarca la Planificación de Aula o microcurricular, a partir de la cual se realizan adaptaciones curriculares y se ajusta a las necesidades y particularidades de los estudiantes en caso de ser necesario. Este tipo de adaptaciones se registra en el Documento Individual de Adaptaciones Curriculares (DIAC), en el que se condensan todas las modificaciones pertinentes en los diferentes elementos del currículo, como: objetivos, destrezas con criterios de desempeño, metodología, recursos y evaluación.

De igual manera, se debe evidenciar los cambios requeridos a nivel de accesibilidad. Es de resaltar que el nivel microcurricular es competencia del docente o grupo de docentes que conforman la misma área de aprendizaje y articulan las líneas de acción en respuesta a las necesidades de los estudiantes como su nivel de desarrollo (Díaz y Ñato, 2021, p. 53).

A continuación, se muestra la figura 1 donde se sintetizan los aspectos referenciados en este apartado.

Figura 1



Nota: Fuente: ‘Instructivo para Planificaciones Curriculares para el sistema nacional de Educación’ por Ministerio de Educación del Ecuador, 2016. Adaptación: Díaz y Ñato (2021, p. 53).

Desde la Figura 1 se puede evidenciar que los niveles de concreción curricular se clasifican en: macro curricular que está

supeditado a las directrices emanadas del Ministerio de Educación ecuatoriano plasmadas en el Currículo Nacional. Por su parte, el segundo nivel denominado mesocurriculo comprende la Planificación Curricular Institucional (PCI) y la Planificación Curricular Anual (PCA) y son responsables directos los docentes y las autoridades institucionales. Por último, el nivel microcurricular involucra la planificación en el aula con sus respectivas adaptaciones curriculares y está a cargo del docente.

Adaptaciones curriculares según grado de afectación

Según Méndez et al. (1999) las adaptaciones al currículo se clasifican principalmente en tres aristas:

En primer lugar, se encuentran las *adaptaciones de grado 1* o de acceso al currículo, las cuales son aquellas que se realizan sobre el espacio que va a ser usado por los estudiantes que tienen discapacidades sensoriales, físicas o motoras principalmente, por tanto, se realizan adecuaciones sobre las estructuras arquitectónicas, iluminación, rampas entre otros (Díaz y Ñato (2021).

Seguidamente, están las *adaptaciones de grado 2* o *no significativa*, las cuales en concordancia con el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) son aquellas que incluyen modificaciones en cuanto a la metodología y la evaluación que aplican los docentes, mientras que los objetivos y destrezas con criterio de desempeño se mantienen igual para todos los estudiantes, las estrategias que los maestros usen deben ser flexibles, innovadoras, motivadoras y sobre todo adaptarse a los alumnos, dentro de estas se puede citar: tutoría entre compañeros, grupos de apoyo, centros de interés, proyectos, lecturas en parejas, escritura colaborativa, entre otros.

Finalmente, están las *adaptaciones de grado 3* o *significativas* según Rodríguez et al. (2017) hacen referencia a la supresión de elementos básicos como los contenidos y los objetivos, y, por ende, la evaluación. Los

aprendizajes esenciales son los que se articulan para la comprensión de otros y tienen una amplia praxis dentro del desarrollo social del individuo.

Adaptación curricular grado 3 o significativa. - Se modifican los elementos que constan en el grado 2, así como las destrezas con criterios de desempeño y los objetivos educativos.

- Pruebas orales. - Dinámica oral de preguntas y respuestas.
- Pruebas escritas (objetivas). - Se componen de preguntas de opción múltiple, complementación, ordenamiento, emparejamiento, de verdadero o falso, etc.
- Valoración objetiva actitudinal. - Observación y valoración del trabajo y esfuerzo del estudiante con NEE.
- Conversatorios. - A partir de un video o de una lectura socializada, cada estudiante expone la idea principal del relato y da su opinión.
- Rúbricas. - Se trata de una matriz que evalúa diferentes aspectos de una tarea.
- Otras estrategias evaluativas. - En lugar de una tarea escrita, el docente pide a los estudiantes con dificultades de lectura o escritura, que realicen un collage, una maqueta o un dibujo.

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Para González (1998), el término necesidades educativas especiales que actualmente utilizamos para referimos al grupo de sujetos anteriormente llamados de Educación Especial o deficientes, es el resultado de una evolución ideológica, social y educativa que con el paso del tiempo y las concepciones sociales se han ido suavizando y haciendo menos segregadoras.

En adición a lo anterior, el concepto de “necesidades educativas especiales” hace

alusión a aquellos estudiantes con dificultades significativas en su aprendizaje debido a numerosas causas físicas, psíquicas, sensoriales, afectivo-emocionales, entre otras (Universidad de Castilla- La Mancha (2004). De ahí la necesidad de realizar adaptaciones al currículo que permitan compensar dichas deficiencias y lograr la inclusión de estos al sistema educativo ecuatoriano.

Con respecto al término, necesidades educativas especiales, Barton (1986) llega a decir que en la gran mayoría de los casos no es más que un “eufemismo para el fracaso”. Garanto (1993) reflexiona sobre dicho término y manifiesta que sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales, ya que, ambos términos acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando “especiales” como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente “necesidades” y lo que son “necesidades especiales.

Algunos autores encuentran ventajas en la definición del concepto de necesidades educativas especiales. Visto de este modo, dicha terminología ha sido y sigue siendo debatida en varios ámbitos. Por su parte, Marchesi y Martín (1996) destacan algunas definiciones: Término que constantemente se está reconceptualizando de acuerdo a la evolución de la sociedad lo que dificulta una comprensión adecuada de su significado. Forma de aplicar la terminología de acuerdo a su utilidad dentro del sistema educativo. También encontramos profesionales que consideran que las necesidades educativas especiales no diferencian entre aquellos problemas que son responsabilidad directa del sistema educativo, de los que se producen en ámbitos de experiencia diferentes.

En líneas generales, se puede afirmar que no existe consenso al tratar de definir las necesidades educativas especiales; sin embargo, es menester traer a colación que en la actualidad se han obtenidos grandes reivindicaciones que permiten a la legislación a nivel mundial ofrecer a los estudiantes igualdad de oportunidades y accesibilidad a la educación.

Necesidades Educativas Especiales Auditiva

La discapacidad auditiva ha sido un término objeto de estudio para filósofos, psicólogos, psicopedagogos, por citar algunos. De ahí, las diferentes disparidades al intentar de definir este concepto. Cuando se habla de discapacidad auditiva, usualmente se hace referencia a la limitación sensorial que presenta una persona con relación al sentido de la audición que puede afectar a uno o ambos oídos (unilateral o bilateral), esta pérdida sensorial es ocasionada porque los órganos y estructuras que permiten la percepción de los estímulos sonoros se encuentran afectados. Quienes presentan este tipo de discapacidad tienen dificultades más o menos graves para recibir e interpretar información acústica especialmente la comunicación verbal (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013) corrección de estilo, diseño y diagramación Manthra Comunicación DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA ADVERTENCIA Un objetivo manifiesto del Ministerio de Educación es combatir el sexismo y la discriminación de género en la sociedad ecuatoriana y promover, a través del sistema educativo, la equidad entre mujeres y hombres. Para alcanzar este objetivo, promovemos el uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas sexistas, y de conformidad con esta práctica preferimos emplear en nuestros documentos oficiales palabras neutras, tales como las personas (en lugar de los hombres).

Por su parte, Fernández-Viader y Pertusa (2004) entiende a la discapacidad auditiva lo que tradicionalmente se ha considerado como sordera, término usado generalmente para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y frecuentemente utilizado como sinónimo de deficiencia auditiva o hipoacusia, de manera que el uso del término sordera puede hacer referencia tanto a una pérdida auditiva leve como profunda.

Para Torres Monreal (1995) las discapacidades auditivas se pueden clasificar atendiendo a dos tipos de factores, cuantitativos o cualitativos:

- La clasificación cuantitativa va ligada directamente al número de decibelios a partir de los cuales los individuos son capaces de percibir sonidos. En esta clasificación se encuentra la hipoacusia leve o ligera (entre 20 y 40 dB); hipoacusia moderada (entre 40-60 dB), hipoacusia severa (entre 60 a 90 dB) hipoacusia profunda (por encima de 90 decibelios) y, por último, cofosis (la pérdida total de la audición).
- La clasificación cualitativa está condicionada por los tipos de déficits que ocasionan las lesiones en el proceso de percepción auditiva. En la clasificación cualitativa se distinguen entre hipoacusias de transmisión, de percepción y mixtas.

Es muy importante conocer el momento en el cual los estudiantes adquieren la discapacidad auditiva ya que el desarrollo lingüístico del individuo repercutirá en mayor o menor medida en el posterior desarrollo (o adquisición) de la lengua oral materna. Por ello, es trascendental el aprendizaje de una lengua extranjera ya que un desarrollo lingüístico mayor de la lengua materna puede desembocar en una situación más propicia de cara al aprendizaje de las lenguas extranjeras a los que se verán sometidos durante la etapa escolar obligatoria. Por consiguiente el Manual de Atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva, describen algunas clasificaciones atendiendo la adquisición de la sordera (Aguilar et al., 2008).

- Hipoacusia prelocutiva: La pérdida auditiva está presente al nacer el bebé o aparece con anterioridad a la adquisición del lenguaje (2-3 años de vida) y por tanto el niño o la niña es incapaz de aprender a hablar en el caso de sorderas graves o profundas.
- Hipoacusia postlocutiva: la pérdida auditiva aparece con posterioridad a la adquisición del lenguaje, produciéndose de

manera progresiva alteraciones fonéticas y prosódicas, así como alteraciones de la voz.

Discapacidad Auditiva y Lenguaje

Para Doñas Salinas (2012), la discapacidad auditiva y el desarrollo del lenguaje parecen tener una relación directa y, dependiendo del grado de deficiencia que padezca el individuo, las consecuencias sobre su capacidad para percibir el lenguaje se verán mermadas con mayor o menor intensidad.

Por su parte, Saduri et al. (2008), establecen una clasificación dependiendo de la pérdida auditiva de los individuos y las consecuencias que esta pérdida tiene sobre la percepción del lenguaje:

- Una pérdida auditiva ligera. La principal característica que presenta en los individuos es la dificultad para escuchar conversaciones lejanas.
- Una pérdida auditiva media. La característica principal en los individuos es la dificultad para participar en conversaciones.
- Una pérdida auditiva severa cuyos individuos solo perciben el habla muy alta y a una distancia de alrededor de treinta centímetros.
- Pérdida auditiva profunda. Los individuos que la padecen solo pueden escuchar algunos sonidos ambientales muy intensos.

Así mismo, algunos autores creen que existe una relación directa entre la discapacidad auditiva en los seres humanos y los procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico. Por tal razón, Torres (1995) menciona que la deficiencia auditiva, si es profunda y prelocutiva, compromete seriamente el desarrollo lingüístico y en alguna medida también el cognitivo del niño. Además, la profundidad de la discapacidad auditiva ejerce un papel principal en el desarrollo lingüístico del ser humano ya que en la medida que sea menos profunda tendrá, consecuencias

menos drásticas, pero siempre suele conllevar cierto retraso a nivel lingüístico y verbal.

Por su parte, Marchesi y Martín (1996) consideran varios factores que pueden condicionar el desarrollo lingüístico de una persona:

- El grado de intensidad de la pérdida auditiva, que es posiblemente la dimensión con mayor influencia de los niños sordos, no solo en habilidades lingüísticas sino también cognitivas, sociales y educativas.
- La edad de comienzo de la sordera tiene una clara repercusión sobre el desarrollo infantil. Cuando la sordera se produce antes de los tres primeros años de vida, el niño sordo tiene que aprender un lenguaje que es totalmente nuevo para ellos son apenas experiencia de sonido. Cuando la sordera se produce a partir de los tres los, el objetivo es mantener el lenguaje y enriquecido.
- El origen de la sordera, congénita o adquirida, es otro factor importante a tener en cuenta. Está muy relacionado con la edad de la pérdida, con los posibles trastornos asociados y con el desarrollo intelectual.
- Las actitudes de los padres y madres ante la sordera, tienen una gran importancia en la evolución y desarrollo del niño, Un factor diferencial importante es que los padres y madres sean también sordos o sean oyentes. La posibilidad de recibir atención educativa desde el momento en que es detectada la sordera es garantía de un desarrollo satisfactorio.

Se puede decir que, el retraso de la adquisición del lenguaje para el desarrollo cognitivo de los niños, tiene sus consecuencias y más aún, si la discapacidad aparece tempranamente. Sin embargo, se sostiene que la sordera no debe causar trastornos en el desarrollo de la inteligencia práctica que el individuo elabora durante el primer año y medio o dos años

de vida (Pérez y Navarro, 2011).

Estos mismos autores coinciden con Marchesi y Martín (1996) en lo atinente al hecho de que desarrollo del lenguaje en los niños sordos depende de diversas variables que interactúan entre sí: profundidad de la sordera, tipo de lenguaje (signado, oral o bimodal) que se emplea para comunicarse con él, reacciones afectivas de los padres ante la deficiencia del niño, que al menos uno de los progenitores sea también sordo, entre otros.

Desempeño Académico de Estudiantes con Discapacidad Auditiva

En función de las cuestiones académicas, se puede mencionar a los autores Aguilar et al. (2008) en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva, en donde se encuentran algunas implicaciones de la discapacidad auditiva divididos, en el factor cualitativo de la pérdida de decibelios, sin embargo; lo más importante y el que más detallado se encuentra en esta publicación tiene que ver con las consecuencias de la sordera profunda en el desarrollo cognitivo del niño sordo:

- Su desarrollo cognitivo se ve mermado el déficit informativo y a la falta de aprovechamiento de sus experiencias, lo que deriva en una falta de motivación para el aprendizaje.
- La escasa información que reciben, en ocasiones incompleta e incluso errónea, dificulta la comprensión y aceptación de normas.
- Presentan dificultades a la hora de planificar sus acciones y de reflexionar, actuando de manera impulsiva e inmediata, sin calcular muchas veces las consecuencias de sus acciones.
- Tienen gran dificultad para realizar tareas de abstracción o razonamiento, así como para formular hipótesis o proponer diversas alternativas.

- La pobreza o ausencia de un lenguaje interior, dificulta enormemente el desarrollo y la estructuración del pensamiento y del lenguaje.
- Los problemas que presentan en la comprensión lectora se deben principalmente a su dificultad para la codificación fonológica y a su pobre memoria secuencial temporal, así mismo presentan dificultad para comprender determinadas construcciones sintácticas y el uso de los nexos.

Esta clasificación acerca de las dificultades cognitivas que presentan los alumnos con sordera profunda permite dilucidar que el estudiante con este tipo de necesidad presenta muchas limitaciones que pueden impedir el desarrollo las competencias orales en el inglés como lengua extranjera.

Actualmente, hay grandes avances en la ciencia en relación a la discapacidad auditiva, logrando una calidad del aprendizaje, y se puede mencionar a los implantes cocleares, que han revolucionado el mundo auditivo de todas aquellas personas que padecen esta capacidad. Insertando cerca del nervio auditivo mediante cirugía, los implantes cocleares captan los sonidos mediante un micrófono y los transforman en impulsos electrónicos para que puedan ser recogidos por el nervio auditivo.

No restituyen completamente la audición y a proporcionar una serie de estimulaciones al nervio auditivo q son las que en condiciones naturales reciben los seres humanos, requiere de cierto entrenamiento por parte de las personas a las que se les implanta. No obstante, la mejora en las condiciones auditivas de éstas se hace evidente y el salto cualitativo permite que aquellos niños que tienen implante coclear puedan desenvolverse dentro del aula con total normalidad.

Desarrollo de Destrezas Lingüísticas en el Área de inglés para Personas con Necesidades Educativas Especiales Auditivas

El desarrollo de las destrezas lingüísticas por parte de estudiantes con una discapacidad educativa especial está determinado por dos aspectos fundamentales. Siguiendo a Schwarz (1997), una parte recae en el compromiso que el estudiante tenga con el tema de estudio, y otra, en el compromiso que el docente tenga con relación al estudiante y con su proceso de enseñanza. De ahí que el desarrollo y adquisición de dichas destrezas es un trabajo mancomunado que exige la colaboración de ambos autores del hecho educativo.

Es necesario traer a colación, que el apoyo visual es la característica más representativa del papel que tiene para el alumnado sordo el aprendizaje de la lectura y escritura en el aprendizaje de una lengua extranjera. La escritura es durable, puede ser leída y releída, permitiendo al lector tener el control sobre cómo leer, más rápido o lento; así mismo, aportar una colección de pistas visuales que pueden facilitar su comprensión. Además, la escritura nos muestra la forma correcta de las palabras.

Todo esto justifica la importancia del aprendizaje y dominio de la lengua escrita para el alumnado con discapacidad auditiva, puesto que le facilita el acceso a la información del entorno, la mejora de la competencia lingüística, la incidencia en el aprendizaje de nuevo léxico y el acceso a diversidad de modelos lingüísticos.

Sin embargo, el docente debe tener en cuenta que el reducido vocabulario que poseen y con el que comienzan el aprendizaje lector, y la falta de comprensión del léxico por parte de estos discapacitados auditivos, hace que se presenten problemas en el dominio de las estructuras sintácticas del lenguaje oral y, sobre todo, a la hora de comprender el lenguaje figurativo, las metáforas y las expresiones idiomáticas. Cuestiones que debe evitar el profesor al momento de promover el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura (Delmastro, 2008).

Por otra parte, para el desarrollo de la adquisición de la producción y comprensión oral en el idioma inglés, la lengua de señas sería utilizada como lengua vehicular de aprendizajes. Se plantea, pues, que, si se posibilita al joven sordo a que adquiera competencia lingüística, comunicativa y cognitiva a través de la lengua de señas, será más fácil construir sobre esa competencia inicial, una segunda o tercera competencia lingüística.

Aunado a ello, el alumno con sordera contará con una herramienta que le permita el acceso al currículo escolar, pudiendo este desarrollarse de manera similar a la de sus compañeros oyentes. Vale acotar también, la dificultad que las carencias de audición suponen para el aprendizaje de lenguas orales y este proceso se complica aún más con la introducción del resto de lenguas orales del currículo ordinario.

Otros de los lineamientos que, a tener presente en la adquisición de estas dos destrezas, es cuando se plantean situaciones de “atención dividida”, en las que aparecen para el alumno sordo dos o más estímulos visuales significativos de forma simultánea y en un campo visual amplio, a los que debe prestar atención. Por ejemplo, una presentación en la pizarra, acompañada de la explicación oral del profesor y, además, la explicación en lengua de señas del profesorado específico crea este tipo de distracción en la comprensión oral (Di Bella et al., 2016).

Aun cuando se ha avanzado en los lineamientos que deben guiar las adaptaciones curriculares en estudiantes con necesidades educativas especiales con discapacidad auditiva, es mucho lo que falta por hacer. En primer lugar, se requiere capacitar al docente para que se atreva a realizar las modificaciones necesarias al currículo en aras de permitir la inclusión a alumnos con NEE. Este profesor, deberá formarse, además, en el manejo de la lengua de señas como una vía para acercarse y facilitar el aprendizaje de los estudiantes y, por último, se estima conveniente formar grupos de apoyo que coadyuven en la formación de padres, docentes y equipo directivo.

Consideraciones finales

El profesor de inglés como lengua extranjera, usualmente, tiene como meta realizar su planificación microcurricular de donde se desprenden las estrategias metodológicas y las actividades basadas en los objetivos y contenidos de la asignatura, con el fin de que los estudiantes desarrollen sus habilidades lingüísticas y aprendan el idioma en cuestión; sin embargo, en muchas ocasiones, el docente se ve en la necesidad de realizar adaptaciones curriculares debido a que en el grupo se encuentran estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que ameritan el empleo de estrategias diferentes para que pueda lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Aun cuando a simple vista, pareciera una tarea fácil, no lo es. Es un proceso que requiere compromiso y dedicación tanto del docente como del estudiante: el docente, por su parte, debe realizar las adaptaciones pertinentes al contenido, objetivos, metodología, estrategias, recursos y evaluaciones que permitan al estudiante con NEE integrarse y aprender el inglés como lengua extranjera en las mismas condiciones que el resto de la clase; no obstante, probablemente realizar ciertas actividades de manera individual, separados del grupo, pudiera facilitar sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, el estudiante con NEE debe esforzarse por mantener su interés en el idioma de manera que sea un aprendizaje ameno y placentero, así deben proporcionársele herramientas que le permita usar efectivamente su competencia estratégica en el aprendizaje del idioma en cuestión.

Es necesario referir que uno de los aspectos menos debatidos en la literatura revisada tiene que ver con las formas de evaluación que se aplican a los estudiantes con NEE. Si bien es cierto que según los autores consultados se afirma que deben ser evaluados como sus demás compañeros, en muchos casos, se hace necesario realizar algunas adaptaciones para que los alumnos logren alcanzar progresos satisfactorios en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; razón por la cual, las evaluaciones deben ser diferenciadas permitiendo la aplicación

de instrumentos de evaluación individualizados que coadyuven a fomentar la motivación por el aprendizaje y valorar la individualidad, al tiempo de ofrecer igual de oportunidades a los mismos.

Finalmente, es importante mencionar que las personas con necesidades educativas especiales auditivas tienen como recurso de aprendizaje la lengua de señas, por tanto, los docentes deben recibir la capacitación apropiada para poder mantener la motivación del estudiantado y lograr una educación inclusiva de alta calidad; lo cual sólo se logrará si se trabaja mancomunadamente en una relación: estado-escuela-docentes y padres. Aunado a lo anterior, se debe mejorar los ambientes de aprendizaje donde se desenvuelven los estudiantes con NEE: organizar mesas y pupitres, mejorar iluminación, por citar algunos; emplear variedad de recursos visuales en el aula como: la pizarra, imágenes, infografías, posters, entre otras y; finalmente, emplear las tecnologías de la información a través de recursos como: plataformas interactivas, teléfonos inteligentes, tablets, etc.

A lo largo de este artículo se ha pretendido argumentar que el aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva esta plegado de muchos factores donde destacan: la infraestructura, apoyo externo, recursos materiales, tiempo y poca formación del profesorado en aspectos relacionados con la inclusión y aplicación de técnicas y metodologías efectivas para la enseñanza a estudiantes con NEE. De ahí que se considere que el papel del docente en el aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad auditiva es fundamental ya que aparte de poseer los conocimientos concernientes al manejo del idioma, debe estar capacitado en lo atinente al tipo y el grado de insuficiencia en la percepción de estímulos sonoros y la metodología apropiada para mediar los aprendizajes de un idioma extranjero frente a los alumnos con este tipo de discapacidad. Además, por el hecho de no compartir un código comunicativo se considera fundamental la adquisición del conocimiento respecto a la lengua de señas y a los sistemas alternativos de comunicación.

Desde este contexto, resulta fundamental un cambio de paradigma y elaboración de propuestas científicas que respalden la necesidad de realizar adaptaciones curriculares que permitan lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad auditiva no sólo se inserten al sistema educativo formal, sino que sean atendidos y evaluados con las mismas oportunidades que el resto de los alumnos. Es así como los elementos mencionados y analizados desde una fase exploratoria en esta investigación, se han constituido en fuente de inspiración para realizar algunos planteamientos que tributen a expandir las líneas de investigación en esta área de conocimiento, donde destacan:

- Estrategias para garantizar un aprendizaje inclusivo en el inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE con discapacidad auditiva
- Políticas educativas y su relación con la praxis del estado ecuatoriano en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE con discapacidad auditiva
- Actitud del profesorado ante la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE
- Formas de evaluación aplicadas por el docente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE
- El rol del docente acompañante y otros apoyos (padres e institución) en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con NEE con discapacidad auditiva

Referencias bibliográficas

Aguilar Martínez, J. L., Alonso López, M., Arriaza Mayas, J. C., Brea San Nicolás, M., Cairón Ceballos, M. I., Camacho Hermoso, C., Conde Melgar, M. I., Fontiveros Albero, M. I., Galán Ibáñez,

P., García Perales, F. J., García Muñoz, M. R., Guerrero Ruíz, L., Cortina Vázquez, M. L., Herrero Priego, J., Latorre Valle, J., López Pastor, R., Lozano Medina, D. M., Martínez Punzano, E., Núñez Díaz, L., ... Sánchez Perrián, J. J. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo derivadas de Discapacidad Auditiva*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/3176>

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica. (5º. ed.) Caracas - Venezuela: Episteme.

Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap & Society*, 1(3), 273–290. <https://doi.org/10.1080/02674648666780291>

Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011

Díaz Frias J. y Ñato Yopez, A. (2021). Adaptaciones curriculares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva. Trabajo Investigación modalidad Proyecto de Investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación mención Plurilingüe. Universidad Central Del Ecuador.

Di Bella, E., Lugo, R., & Luque, D. (2016). Vista de Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como tercera lengua (L3) en jóvenes con discapacidad auditiva | REDHECS. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 22(11), 219–242. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/13/30>

- Doñas Salinas, M. (2012). *La Discapacidad Auditiva en el Aula de Lengua Inglesa de* [Tesis Master en Profesorado de Educación Secundaria, Universidad de Almería]. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1963/159.pdf?sequence=1>
- Fernández-Viader, M. del P., & Pertusa Venteo, E. (2004). *El Valor de la mirada: sordera y educación* (Primera ed). Publicacions I edicions de la Universitat de Barcelona. <https://bit.ly/3mN873K>
- Garanto, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En Comes, G. Y Gisbert, M: *La Necesidad de La Educación Para La Diversidad*, 7–24.
- Gasteiz, V. (2013). Acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas. 3 Bachillerato . Departamento de Educación, política lingüística y cultura. Gobierno Vasco
- González Fontao, M. del P. (1998). Necesidades educativas especiales generales. Hacia una nueva denominación. *Revisita Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3(2). <https://core.ac.uk/download/pdf/61899767.pdf>
- Gutiérrez Henao, M. y Céspedes Castrillón, G. (2021). Enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con tempo cognitivo lento (TCL). Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Harmer, J. (1996). *How to teach english*. Longman Group. Malasya.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. Tercera edición. México, D. F.
- López, M. (2015). La formación del maestro y la atención de las necesidades educativas especiales en una escuela para todos. *Tendencias Pedagógicas*, 3, 85-98.
- Marchesi, Al., & Martín, E. (1996). Del Lenguaje del transtorno a las necesidades educativas especiales. In *Las necesidades educativas especiales*. Alianza.
- Méndez Zaballos, L., Montero Díaz, R., & Ripa Pérez de Albéniz, C. (1999). *Adaptaciones curriculares en educación infantil*. Narcea.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Ministerio de Educación. www.educacion.gob.ec
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Instructivo para la evaluación y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales. https://educarecuador.gob.ec/anexos/ayuda/sasre/instructivo_de_evaluacion_de_estudiantes_con_nee.pdf
- Muñoz, P. (2015). La enseñanza del inglés como lengua extranjera a niños sordos e hipoacúsicos incluidos en educación común en la ciudad de San Juan, Argentina. Universidad Nacional de Cuyo. Tesis de doctorado. Mendoza, Argentina.
- Navarro-Aburto, B. A., Osse-Bustingorry, S. y Burgos-Videla, C. G. (Enero-abril, 2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>
- Niño Zafra, L. S., Tamayo Ventina, A., Gamma Bermúdez, A., & Díaz Ballén, J. E. (2016). *Competencias y currículo: Problemáticas y tensiones en la escuela* (Primera ed). <https://bit.ly/3mNHMmf>
- Pizarro Chacón, G. y Cordero Badilla, D. (2015). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *REPERTORIO AMERICANO*. Segunda

Nueva Época N° 25, Enero-

- Richards, J. ; Platta, J & Platt, H. (1996). Dictionary of language teaching & applied linguistics. Longman Group. Malasya.
- Pinto Colorado, M. Y Rivera Rubiano, E. (2012) la enseñanza-aprendizaje del inglés en un aula inclusiva de la institución educativa distrital alemania solidaria. Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- Rodríguez, Á., Naranjo, J., Merino, W., Gómez, M., Garcés, R., & Calero, S. (2017). Adaptaciones curriculares en la enseñanza para alumnos con problemas respiratorios. Revista cubana de medicina integral, 33(4). Obtenido de <http://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/717>
- Rubio, M. (2011). Factores que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 1–9.
- Schwarz, R. (1997). Learning disabilities and foreign language learning [Problemas de aprendizaje y el aprendizaje de un idioma extranjero]. Ldonline. Recuperado de <http://www.ldonline.org/article/6065/>
- Saduri Brugué, M., Rostán Sánchez, C., & Serrat Sellabona, E. (2008). *El desarrollo de los niños, paso a paso*. Editorial UOC. <https://books.google.com.ec/books?id=010PlxFGVDIC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Torres Monreal, S. (1995). *Deficiencia Auditiva. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos* (Ediciones Aljibe (ed.)). Ediciones Aljibe.
- Unesco. (2007). Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina - Regiones cono sur y andina. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/chile_inclusion_07.pdf
- Vásquez, L. (2017). Adaptaciones curriculares consensuadas para la participación de niños con discapacidad intelectual en las clases del programa de idiomas “Inglés”. Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Título de Magister en Investigación Educativa. Universidda de Carabobo, Venezuela
- Zuleta, A. (2019). ¿Cuál es el idioma más importante del mundo? Blendex. <https://idiomasblendex.com/por-que-es-el-ingles-el-idioma-mas-importante-del-mundo/>