

# La enseñanza del Inglés adaptada a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Primaria

**Ángel Lorente Sancho**

Maestro especialista en Inglés y en Pedagogía Terapéutica  
[a.lorente1989@gmail.com](mailto:a.lorente1989@gmail.com)

*Según el informe de la Comisión Europea (2005) hacen falta más datos sobre la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Para conocer la situación que hay en los colegios de Zaragoza, he llevado a cabo una investigación en el marco de un Proyecto de fin de Grado para intentar describir y explicar las estrategias y recursos que utilizan los maestros de Zaragoza en clase de Inglés con esa tipología de alumnos. He recogido información mediante un cuestionario, contestado por 25 maestros, y dos entrevistas a una orientadora y a un inspector de educación especialista en inglés. A continuación expongo la metodología que utilizan los maestros para enseñar de forma adaptada las cuatro destrezas lingüísticas a esos alumnos, así como las principales dificultades que tienen para enseñarles el Inglés, como son: la falta de formación específica y de recursos metodológicos, el excesivo número de alumnos por aula y la insuficiente coordinación docente.*

### 1. Marco teórico y normativo de referencia

Cuando realicé las Prácticas de la Diplomatura de Maestro, especialidad de Inglés, en el C.P. "Tenerías" de Zaragoza (colegio público bilingüe con una gran diversidad de alumnado con necesidades educativas específicas, cuya foto figura en este artículo), comprobé la dificultad que tenía un maestro de Inglés para enseñar su área a ciertos alumnos con discapacidades o trastornos de diverso tipo, con inadaptación escolar por pertenecer a minorías étnicas o por su condición de inmigrante. Las investigadoras Sales y Villar (2014) detectan en su estudio que con los alumnos con necesidades educativas especiales "los profesores de idiomas se encuentran a menudo en situaciones en las que no tienen herramientas para dar respuesta a la diversidad (Stevens y Marsh, 2005)", porque necesitan cambiar sus prácticas docentes. Sobre estas dificultades profesionales de los maestros, he localizado en la red un artículo de la revista electrónica "RELIEVE", elaborado por Barrios Espinosa, M. E. y García Mata, J. (2009) en el

que señalan la escasa formación inicial de los maestros. Yo mismo y otros compañeros reconocemos la insuficiente formación inicial que tenemos como maestros cuando terminamos en la Facultad en este y en otros aspectos, como expusimos en otro artículo en esta revista del Fórum de Aragón (Bailón y Lorente, 2012).

A continuación expondré una parte de mi Trabajo de fin de Grado, mención Pedagogía Terapéutica, limitándome al marco teórico y las conclusiones del mismo, tras el trabajo de campo que hice.

De acuerdo con la bibliografía manejada<sup>1</sup>, autores como Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012) aportan conclusiones de estudios internacionales sobre educación inclusiva, documentos de la UNESCO y líneas de investigación. Vilar y Sales (2004) defienden lo que podríamos llamar el principio inclusivo de "idiomas para todos" y dicen que su investigación se basa en la premisa de que "todos somos ciudadanos de un mundo multilingüe y multicultural y tenemos el derecho y la necesidad de aprender y conocer lenguas y culturas diferentes" (pág. 106). Añaden que gracias al uso de las TIC en las aulas se puede garantizar mejor "una educación multilingüe e inclusiva" (pág. 107) y citan el informe de la Comisión Europea del año 2005, titulado "*Perspectivas e innovación: necesidades educativas especiales en Europa. Enseñanza y aprendizaje de idiomas*" en el que se nos dice: "hace relativamente poco que se está prestando atención al derecho al aprendizaje de idiomas, y con ello, a las medidas que hay que tomar para que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades como estudiantes de idiomas y miembros de la Comunidad Europea" (pág. 34). Otro importantes documento europeo es el "*Marco común europeo de referencia para las lenguas:*

<sup>1</sup> Agradezco las referencias bibliográficas facilitadas por D<sup>a</sup> Rebeca Soler, profesora de la Facultad de Educación de Zaragoza y por D. Ramón Cortes Arrese, inspector de educación de Zaragoza.

*aprendizaje, enseñanza y evaluación*" (vol. 1 y 2) del Consejo de Europa (2001).

Sobre esta temática y sobre la educación inclusiva y su tratamiento en distintos países hay mucha bibliografía en inglés, como la revista *European Journal of Special Needs Education* o la base de datos "Taylor and Francis" o [www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com). También he encontrado experiencias concretas de maestros españoles en la revista electrónica "Innovación y experiencias educativas", publicada por el sindicato de enseñanza de CSIF, como: "La enseñanza del inglés a alumnado con discapacidad visual en un centro ordinario" de Hamouti Mohamed (2010) o la "Atención a los niños con síndrome de Down en el aula" de Blázquez (2010).

Pero no solo los teóricos o los investigadores defienden el principio inclusivo de idiomas para todos, sino que este enfoque está recogido desde hace años en las leyes educativas españolas (LOE, art. 91.2 y actual LOMCE) e internacionales. En primer lugar, en la Orden que desarrolla el currículum LOMCE en Aragón, de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, se recoge el principio de atención a la diversidad en el artículo 15. Hay otras dos normas autonómicas que inciden en la inclusividad como son: el Decreto 135/2014, de 29 de julio (B.O.A. de 1 de agosto), por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo y la Orden de 30 de julio de 2014 (B.O.A. del 5 de agosto), por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.



En segundo lugar, fijándonos en el currículum de la LOMCE de 2013 en España, desarrollado e implantado este mismo curso en Aragón en 1º, 3º y 5º de E. Primaria, encontramos aspectos inclusivos en los principios metodológicos de cómo enseñar todas las áreas curriculares en la etapa de Primaria expuestos en los anexos de la mencionada Orden aragonesa. Esto se está produciendo

en un contexto nacional en el que cada vez hay más colegios públicos y concertados que quieren ser bilingües<sup>2</sup>. El currículum oficial aragonés del área de Inglés en Primaria sigue esta pauta con referencia expresa al Consejo de Europa y al Portfolio Europeo de las Lenguas y dice: "El Consejo de Europa indica que el objetivo último del aprendizaje de una lengua extranjera es que el alumno alcance de forma progresiva el mayor grado de competencia comunicativa, es decir, que pueda utilizarla para comprender, hablar y conversar, leer y escribir. Desde esta perspectiva, en la Educación Primaria se da prioridad al desarrollo de las habilidades comunicativas, primando las destrezas orales en los primeros cursos, mientras que en los siguientes, las destrezas se desarrollarán gradualmente y de forma integrada" (cita extraída del Anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014, dedicado a orientaciones metodológicas).

Por su parte, los inspectores de educación Lucea y Cortés ya decían en un artículo de 2005 publicado en la revista "Escuela" que el perfil del profesor "eficaz" de lengua extranjera en su "clase se planifica teniendo en cuenta la diversidad, adaptando las tareas a la variedad de niveles de los alumnos, sabiendo que su percepción de éxito es un incentivo que permite evitar el sentimiento de frustración".

En resumen, la legislación educativa española y aragonesa es favorable a la inclusividad de la enseñanza del Inglés, pero me pregunto: ¿está asumido el enfoque inclusivo por la escuela primaria y por todos nosotros, los maestros especialistas de Inglés? En este artículo veremos datos positivos sobre cómo se trabaja en el aula y algunas dificultades, pero nuestro papel sigue siendo fundamental para adaptar la enseñanza a los alumnos con NEE.

Para sintetizar este apartado, según las bases teóricas y normativas que he consultado, se puede afirmar que:

- Hay que poner de relieve los principios de la escuela inclusiva a la hora de enseñar inglés en E. Primaria con el principio de "idiomas para todos", también para los alumnos con NEE, como dicen Vilar y Sales. La enseñanza del inglés como lengua extranjera debe ser adaptada mediante las metodologías que sean necesarias para no excluir a ningún niño.
- Es necesario cambiar las prácticas organizativas y de aula (no solo en el área de Inglés) para que la escuela primaria sea cada vez más inclusiva.
- Las orientaciones metodológicas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en el currículum de E. Primaria de España y de Aragón respetan el marco europeo.

<sup>2</sup> En Aragón es el PIBLEA. Aunque más que ser centros bilingües puros, lo que hacen es reforzar la enseñanza del idioma con más horas e impartiendo una o dos áreas no lingüísticas, normalmente, Sociales, Artística o Educación Física.

- Hay investigación y buenas prácticas publicadas de maestros de a pie que han publicado su experiencia de cómo enseñar inglés a alumnos con determinadas discapacidades.
- Se ha investigado sobre las dificultades que tienen los maestros del área de inglés al enseñar el idioma a alumnos con NEE.

## 2. Objetivos de la investigación

Partí de la hipótesis inicial de que los maestros especialistas de inglés en la Educación Primaria intentan utilizar una metodología individualizada y adaptada, según el tipo de discapacidad o trastorno de cada alumno, por lo que intentan contribuir a su integración e inclusión en el aula (al menos eso es lo que yo vi en el C.P. "Tenerías" antes de hacer esta pequeña investigación). Al mismo tiempo yo intuía que no debía ser fácil realizar adaptaciones curriculares y de atención personalizada a los alumnos que presentan necesidades educativas "específicas", en particular dentro de las específicas las "especiales" (NEE).

Los objetivos de esta pequeña investigación han sido de tipo descriptivo: descubrir y averiguar con datos reales qué metodologías de enseñanza utilizan los maestros de inglés de Zaragoza en el aula con esos alumnos con necesidades educativas específicas y si esos métodos responden a un enfoque inclusivo de la educación, con los recursos y medios de los que disponen.

Como yo no tenía capacidad para elegir y tratar una muestra aleatoria, elegí una muestra de maestros designada y no aleatoria para que contestaran voluntaria y anónimamente un cuestionario. Afortunadamente me respondieron 25 maestros de 10 centros públicos (un 60% de los cuestionarios son de colegios urbanos de Zaragoza) y de uno concertado, gracias a que unos pasaron los cuestionarios a otros colegas. Para realizar el trabajo de campo y recoger la información directa del profesorado que imparte el área de Inglés utilicé dos instrumentos: primero un cuestionario con una batería de 23 preguntas cerradas (así les resultaba más fácil contestar) y algunas preguntas abiertas y, después, apliqué la técnica de la entrevista a dos profesionales de la educación (una orientadora y un inspector de educación especialista en inglés). Estas entrevistas las hice después de conocer las respuestas de los maestros para contrastarlas con ellos. A continuación expongo los resultados obtenidos en la fase de "trabajo de campo".

## 3. Resultados obtenidos

Con los datos obtenidos en el trabajo de campo a través de esos dos instrumentos (y su posterior tratamiento y análisis), se han alcanzado los resultados que ahora expondré, intentando interpretarlos y a relacionarlos con los obtenidos por otros autores que he manejado en la bibliografía citada.

- TIPO DE ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS AL QUE SE ATIENDE DE

FORMA HABITUAL EN LA CLASE DE INGLÉS. Los alumnos atendidos por los maestros en Zaragoza suelen ser alumnos con discapacidad intelectual, con dificultades específicas de aprendizaje por trastorno específico de la lectura/escritura, inmigrantes que no conocen el español y trastorno por déficit de atención con hiperactividad. El porcentaje de alumnado con trastorno grave de conducta y de altas capacidades no es tan alto como indica el dato del cuestionario, porque no hay tanta prevalencia de ese alumnado en la población escolar de Primaria, según la orientadora a la que entrevisté.

- EL INGLÉS Y LA INCLUSIÓN EN PRIMARIA. Los maestros encuestados están a favor de la impartición del idioma para todos los alumnos con necesidades educativas específicas, como señala la LOE, incluidos los que tienen NEE y piensan que el área de Inglés favorece la inclusión. Este dato me parece muy positivo. ¿Con qué datos se justifica este resultado?
  - a) Casi la totalidad de los maestros (el 88 %) han contestado en los cuestionarios que el área de Inglés contribuye a **la integración y la inclusión** de todos los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula. También la orientadora entrevistada cree que es imprescindible que los alumnos con NEE vayan a Inglés y que los maestros aceptan que se queden en clase de idioma. Desde hace 10 años o más, los maestros de Inglés tienen asumido que esos alumnos deben estar en sus clases. Por su parte, el inspector entrevistado matiza que ese dato del 88 % puede ser real, pero que los tutores en general no siempre consideran el idioma como un área "fundamental" en algunos casos de cierto grado de discapacidad intelectual.
  - b) El 68 % de los maestros encuestados piensan que para los alumnos con NEE se pueden impartir **unos contenidos mínimos y unas destrezas básicas en el área de Inglés**. Ese dato demuestra de nuevo que ellos están a favor de un enfoque inclusivo en el aula de idioma. El inspector entrevistado considera que también hay que matizarlo un poco, ya que, según el tipo de discapacidad, en algunos casos importaría más la socialización e integración de algunos alumnos con NEE que el hecho de que adquieran unos mínimos curriculares en idioma.
- NECESIDAD DE INDIVIDUALIZAR Y ADAPTAR LA ENSEÑANZA. El querer individualizar la docencia para los alumnos con NEE va asociado a los conceptos de "enseñanza adaptada" y "adaptación curricular", por lo que también es muy positivo el dato obtenido, ya que el 60 % de los maestros de Inglés de Zaragoza encuestados lo hacen y un 32 % lo hace a veces. Este dato está confirmado y triangulado por las entrevistas al inspector y a la orientadora.

Otro resultado encontrado: el 92 % de los encuestados y los dos profesionales entrevistados piensan que **el tipo de discapacidad o trastorno es determinante para adaptar la enseñanza del inglés en Primaria**. Creo que el interés por las adaptaciones curriculares va dirigido al alumnado sobre todo con discapacidad intelectual. En cambio, es escasa la experiencia y la información aportada sobre cómo trabajan con los pocos alumnos de altas capacidades que han tenido algunos de esos maestros. Por tanto, la adaptación curricular habría que llevarla a cabo en función del tipo de discapacidad o de trastorno grave:

- a) Según los datos de mi investigación, la enseñanza adaptada que desarrollan los maestros se concreta en la elaboración de adaptaciones curriculares (ACI) **"No significativas"** (alumnos con desfase inferior a dos años). Estas adaptaciones van referidas a *materiales*, *tiempo* y en menor medida a *actividades*. No procedería incluir en este grupo adaptaciones de *contenidos*, ya que eso es más propio de las adaptaciones significativas; sin embargo, los maestros en alto porcentaje dicen en el cuestionario que sí suelen hacer adaptaciones de *contenidos*.
- b) En las **adaptaciones "significativas" o ACIS**, legalmente pensadas para alumnos con dos o más años de desfase curricular, los porcentajes son diferentes. Parece que muchos maestros encuestados que no contestan, no las deben de hacer por no haber tenido alumnos con tales necesidades educativas especiales. El inspector aclara que según el tipo de discapacidad (motórica, auditiva o visual) esos alumnos no están en todos los centros públicos "ordinarios", sino en centros de atención preferente según discapacidad o trastorno (estos centros no son colegios de Educación Especial). Respecto a los maestros que sí hacen las ACIS, los tipos de adaptaciones curriculares que más utilizan los maestros que han intervenido con alumnado con NEE son: ACIS de *contenidos*, de *actividades* y de selección de *criterios de evaluación*<sup>3</sup>. En cuanto a las adaptaciones significativas de *materiales* y de *tiempo*, hacen menos, porque estas posiblemente sean más propias de adaptaciones "no significativas" que de significativas.
- c) Corresponde a los maestros elaborar las adaptaciones. Ellos dicen que los libros de texto que utilizan en clase apenas les facilitan acti-

vidades adaptadas para alumnos con NEE, con lo cual es una sobrecarga de trabajo para el profesor.

- METODOLOGIA PROPIA DEL ÁREA DE INGLÉS. El 68 % de los maestros trabajan en el área de Inglés **las cuatro destrezas** lingüísticas. Aquí es relevante señalar que los profesores se proponen trabajarlas de forma integrada, al menos así lo dicen ellos, con lo cual siguen las orientaciones metodológicas propias del área del inglés, tal y como están en el currículum aragonés (Anexo II de la Orden de 16 de junio de 2014), e inciden más en las destrezas orales. Creo que esto demuestra que además están intentando trabajar con un enfoque inclusivo sin excluir a los niños de ninguna destreza, aunque se la adapten. El inspector entrevistado considera que para todos los alumnos de los primeros cursos de Primaria se produce esta prioridad de enseñar las destrezas orales (listening y speaking) en los primeros cursos, siguiendo la normativa aragonesa sobre orientaciones metodológicas, pero con ciertos alumnos con NEE puede ser algo continuado a lo largo de la etapa, dependiendo del tipo de discapacidad que tengan.

Por último, creo que la metodología que utilizan los maestros es la establecida, además, a nivel internacional: Consejo de Europa (2002).

- COORDINACIÓN DOCENTE PARA ADAPTAR LA ENSEÑANZA. Los maestros encuestados dicen que un 56 % de ellos incluyen las adaptaciones curriculares en las programaciones didácticas, luego si el resto no contesta, creo que hay dudas de que el 44 % restante lo haga. Pero para el inspector y la orientadora entrevistados, se tiene interiorizado y planificado que los maestros deben trabajar de ese modo con estos alumnos; luego podemos concluir que sí se incluyen esas adaptaciones en las programaciones o, al menos, en las planificaciones de aula de cada maestro de Inglés.
- Sin embargo, aparece un dato negativo: **la coordinación de un profesor de inglés con un maestro de Pedagogía Terapéutica (P.T.) es mejorable**. En los cuestionarios responden que se coordinan un 48 % con el P.T. y con el tutor; luego, ¿se supone que el resto no lo hace? Es posible que haya un déficit de coordinación entre el profesor de inglés con el tutor y con el P.T. de su centro. Para valorar este dato, el inspector considera que es más importante la coordinación con el tutor que con el P.T., aunque un profesor de inglés puede recibir orientaciones de un P.T. sobre formas de trabajo. La orientadora afirma que los maestros de inglés no suelen participar en las reuniones de coordinación entre el P.T., el tutor y el orientador, pero cree que sería necesario hacerlo, ya que un maestro de P.T. y un tutor, aunque no sepan Inglés, conocen bien a estos alumnos y ambos pueden orientar al especialista de Inglés en el estilo de

<sup>3</sup> Legalmente en Aragón las ACIS tienen que estar autorizadas por la Administración Educativa y se marca el área curricular con ACIS con un asterisco en los documentos oficiales de evaluación (actas, boletines de notas para las familias, etc.).

aprendizaje de un alumno determinado con NEE, cómo aprende, cómo se le puede motivar.

- **RECURSOS METODOLÓGICOS MÁS UTILIZADOS POR LOS MAESTROS.** Los recursos metodológicos que han utilizado con más éxito con alumnado con discapacidad o con dificultades generalizadas de aprendizaje son los siguientes: **los juegos, las canciones y las TIC** (porcentajes de respuestas superiores al 70 %), **también las actividades artísticas** y algunos, el trabajo en grupo. Cabe decir que estos recursos son los que recomiendan las Orientaciones metodológicas del Departamento de Educación de Aragón para enseñar Inglés en Primaria.

Pero hay un dato negativo: **utilizan poco el recurso de trabajo en grupo o parejas o el recurso de que un alumno preparado en Inglés tutele** a un alumno con NEE en algunas tareas, como defienden Cortés y Lucea en su artículo (2005). El inspector entrevistado cree que ese dato negativo es cierto y comprende que haya dificultades para hacer actividades en grupo o trabajo por parejas, porque según el tipo de discapacidad o de trastorno (por ejemplo, un TDH), si va unido a mal comportamiento, resulta difícil fomentar un aprendizaje colaborativo. La orientadora da otra explicación: la organización de la clase y no tanto ciertas actividades como juegos, canciones, está marcada por el principio del trabajo individual, con una disposición de mesas en fila india, etc.

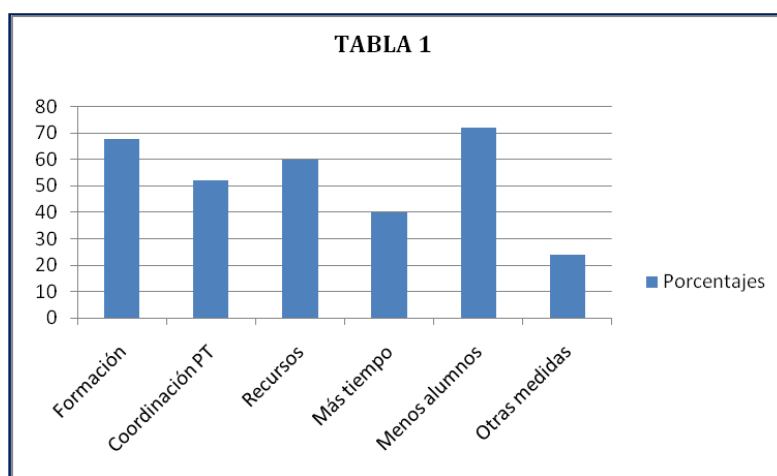
- **MEDIDAS QUE AYUDARÍAN A MEJORAR UNA METODOLOGÍA ADAPTADA.** Profesionalmente, según las respuestas de los maestros encuestados, las medidas que ayudarían a los maestros de Inglés a mejorar la metodología que utilizan en su clase con los alumnos con NEE serían las siguientes: **tener menos alumnos por clase, recibir más formación inicial y permanente, disponer de más recursos didácticos y mejorar la coordinación con el PT** (este último dato solo lo aportan un 52 % de los maestros).

Creo que los maestros y los dos profesionales entrevistados valoran que mejoraría la metodología individualizada y adaptada con los alumnos con NEE, si tuvieran *menos alumnos* por clase. Pero yo destacaría otras respuestas que han dado como son la falta de *formación inicial* de los maestros especialistas de Inglés (hecho vivido por mí mismo como estudiante de Magisterio) y la petición de más *recursos didácticos* (así lo creen el 60 %). Solo para el 52 % de los maestros el aumentar la coordinación con el maestro de PT ayudaría a mejorar la metodología que utilizan en Inglés.

Respecto de estos datos, el inspector prioriza la medida de mejorar la formación inicial para potenciar nuevas metodologías de enseñanza del idioma

(potenciando las destrezas orales y la interacción por parejas) y luego, la medida de menos alumnos por clase, porque entonces se puede individualizar más la enseñanza con estos alumnos. En ese sentido apuesta por las orientaciones metodológicas que hay a nivel europeo (Consejo de Europa, 2002) y en la normativa española.

En cambio, de esas medidas que demandan los maestros, la orientadora prioriza una mayor coordinación del especialista de Inglés con el tutor y con el PT (para ella es más importante que la formación), porque ayudaría a los maestros de Inglés a conocer mejor el estilo de aprendizaje de los alumnos con NEE. Ella da más relevancia a los recursos metodológicos de tipo multisensorial, matiz que también abordan Vilar y Sales (apuestan en su investigación por el uso de las TIC con el alumnado con NEE).



#### 4. Conclusiones de interés para los maestros

Decíamos que, según el informe de la Comisión Europea (2005) hacen falta más datos sobre la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales. Creo que los maestros de Educación Primaria de Zaragoza encargados de enseñar lenguas extranjeras disponemos ahora de algunos más sobre cómo se adapta la enseñanza del idioma a los alumnos con necesidades educativas especiales en nuestra provincia. Los resultados obtenidos en esta pequeña investigación nos aportan datos empíricos sobre la metodología que utilizan los maestros de Zaragoza para enseñar las cuatro destrezas lingüísticas a los alumnos con NEE. Las respuestas de los maestros nos muestran sus formas de trabajar, pero también los problemas y las dificultades que tienen para adaptar su enseñanza a esos alumnos. No son una excepción. La investigación y la reflexión sobre educación inclusiva y enseñanza "adaptada" de idiomas también confirman esas dificultades (Casado y Lezcano, 2012; Vilar y Sales, 2014; Comisión Europea, 2005).

En cuanto a las principales dificultades que tienen los maestros encuestados, en resumen, hemos detectado

las siguientes: la falta de formación inicial y de recursos metodológicos, el excesivo número de alumnos por aula y la insuficiente coordinación docente entre los maestros de Inglés, el tutor de Primaria y el maestro de PT que apoya a los alumnos con NEE. Este dato es similar a otros manejados en la bibliografía utilizada y muestra las dificultades que tienen los maestros de idioma para enseñar de forma adaptada a los alumnos (Barrios y García, 2009; Vilar y Sales, 2014).

Otra conclusión de la investigación sería que los maestros de Inglés de Zaragoza son respetuosos con la normativa autonómica sobre atención a la diversidad y las orientaciones sobre metodología inclusiva de la enseñanza del Inglés en Primaria.

No obstante, quiero destacar que estas conclusiones no se pueden generalizar del todo, porque la muestra de maestros elegida era pequeña (solo he contado con 25 cuestionarios) y no aleatoria, pero creo que sirven para describir y comprender cómo trabajan realmente los maestros el idioma con alumnos con NEE en Zaragoza y apuntan unas tendencias que reflejan bien la realidad, porque he contrastado sus respuestas con las dos entrevistas hechas a la orientadora y al inspector de educación, ambos con mucha experiencia. Pienso que merece la pena dar a conocer esos datos, porque indican que los maestros de Inglés de Zaragoza tienen una buena práctica docente inclusiva con los alumnos de NEE. Creo que muchas de estas conclusiones pueden ser extensibles a los maestros que enseñan Francés o Alemán en los colegios.

Para terminar, puesto que de una investigación se pretende hacer recomendaciones, sería recomendable que los profesores de Inglés mejoremos la coordinación docente con los tutores y los maestros de PT en los centros para ofrecer una buena enseñanza adaptada de Inglés a los alumnos con NEE. En segundo lugar, creo que habría que mejorar la formación inicial, lo cual afectaría al Grado de Maestro impartido en las universidades. También los maestros nos tenemos que animar a una formación permanente en este tema. Y en cuanto a la demanda de más recursos que piden en los cuestionarios que les pasé, supongo que el conseguir más recursos de tipo material o personal dependerá en unos casos de los equipos directivos de sus colegios y respecto de otras demandas que hacen (por ejemplo, menos ratio en las aulas, más tiempo de atención a los alumnos, más formación) corresponderá a la Administración educativa de Aragón.

Finalizo dando las gracias a los 25 maestros que decidieron contestar mi cuestionario, porque ellos han hecho posible que llegara a estas conclusiones que he querido compartir a través de esta revista del Fórum de Aragón. Gracias, porque he aprendido mucho de las aportaciones que me han hecho esos maestros y maestras y por eso, espero tenerlas en cuenta cuando ejerza la profesión de maestro especialista de Inglés.

## BIBLIOGRAFÍA

Bailón Palomera, M. y Lorente Sancho, A. (2012). La formación inicial de los maestros noveles, especialistas en inglés, *Revista Fórum Aragón*, nº 6, págs. 15 a 18. Disponible en: [http://www.ebropolis.es/files/File/Varios/Revista\\_Forum\\_Aragon\\_6.pdf](http://www.ebropolis.es/files/File/Varios/Revista_Forum_Aragon_6.pdf)

Blázquez Ortigosa, A. (2010). *Atención a los niños con síndrome de Down en el aula de inglés*, Revista digital Innovación y experiencias educativas, nº 26, enero. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_26/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_01.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf)

Barrios Espinosa, M. E. y García Mata, J. (2009). *Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 15, n. 1, p. 1-24. Universitat de Valencia. Disponible en [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm)

Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen. Comisión Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation*. Disponible en <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/EUextracts.pdf>

Cortés, R. y Lucea, J.M. (2005). Perfil del profesor eficaz de lengua extranjera. *Escuela española*, nº 3.670, p. 18.

Hamouti Mohamed, Farh (2010): *La enseñanza del inglés a alumnado con discapacidad visual en un centro ordinario*, Revista digital Innovación y experiencias educativas, nº 37, diciembre, autor nº 47. Disponible en: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_37/FARAH\\_HAMOUTI\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_37/FARAH_HAMOUTI_1.pdf)

Vilar, E. y Sales, A. (2014). Recursos y estrategias inclusivas para la enseñanza de idiomas. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Nº 40, noviembre, pp. 105-115.