Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Educación Especial

Metodología AICLE en el aprendizaje del inglés de estudiantes con discapacidad cognitiva

Trabajo Fin de Estudio presentado por:	Miguel Ángel Cortés Segura
Modalidad:	Propuesta de Intervención
Director/a:	Carmen Dueñas Casado
Fecha:	15 de julio de 2026

Resumen

Esta investigación aborda el reto de proponer una intervención educativa e inclusiva para estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula de inglés como lengua extranjera. Históricamente, el aula de aprendizaje de una lengua extranjera ha sido un espacio de segregación bajo un modelo médico y patologizante. Por esto, este trabajo tiene como tema central la superación de estas barreras a través del paso hacia un modelo social y de apoyos, donde el entorno se adapta a la diversidad. El objetivo principal es diseñar una propuesta pedagógica basada en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), centrada en el eje temático "Vida Saludable", para promover la participación y la autonomía en estudiantes con discapacidad cognitiva de cuarto grado de primaria en el sector público de Bogotá, Colombia.

Para lograrlo, se desarrolló una ruta metodológica bajo un paradigma sociocrítico con un alcance propositivo. A partir de un análisis documental riguroso de la normativa colombiana, de literatura y del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se desarrolló una intervención didáctica inclusiva de diez sesiones. Esta intervención utiliza el andamiaje multisensorial, dinámicas predecibles y la retirada gradual de apoyos que facilitan la comprensión de la lengua extranjera sin sobrecargar cognitivamente al estudiante.

En conclusión, el estudio demuestra que la metodología AICLE, integrada con los principios del DUA, establece un puente pedagógico ideal que favorece el derecho a una educación bilingüe equitativa y de calidad. Así, el aprendizaje del inglés deja de ser un ejercicio de memorización mecánica para convertirse en una experiencia significativa que fortalece la conducta adaptativa. Finalmente, se entiende que la discapacidad cognitiva no es un impedimento para aprender otro lengua cuando el docente asume su rol como promotor de entornos inclusivos y humanos.

Palabras clave: Discapacidad cognitiva, Inclusión educativa, Metodología AICLE, Diseño Universal para el Aprendizaje, Andamiaje.

Abstract

This research addresses the challenge of proposing an educational and inclusive intervention for students with cognitive disability in the English as a Foreign Language classroom. Historically, the foreign language learning classroom has been a space of segregation under a medical and pathologizing model. For this reason, the central theme of this work is overcoming these barriers through the transition towards a social and supports model, where the environment adapts to diversity. The main objective is to design a pedagogical proposal based on the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology, centered on the "Healthy Life" thematic axis, to promote participation and autonomy in fourth-graders with cognitive disability from the public sector in Bogotá, Colombia.

To achieve this, a methodological route was developed under a socio-critical paradigm with a propositional scope. Based on a rigorous documentary analysis of Colombian regulations, literature, and the Universal Design for Learning (UDL), an inclusive ten-session didactic intervention was developed. This intervention uses multisensory scaffolding, predictable dynamics, and the gradual fading of supports that facilitate the comprehension of the foreign language without cognitively overloading the student.

In conclusion, the study demonstrates that the CLIL methodology, integrated with UDL principles, establishes an ideal pedagogical bridge that favors the right to an equitable and high-quality bilingual education. Thus, learning English stops being an exercise of mechanical memorization to become a meaningful experience that strengthens adaptive behavior. Finally, it is understood that cognitive disability is not an impediment to learning another language when the teacher assumes their role as a promoter of inclusive and human environments.

Keywords: Cognitive disability, Educational inclusion, CLIL methodology, Universal Design for Learning, Scaffolding.

Índice de contenidos

1. Introducción 6
1.1. Justificación de la elección del tema 7
1.2. Planteamiento del problema 9
1.3. Objetivos del TFE 11
2. Marco teórico 12
2.1. Discapacidad Cognitiva: Del modelo médico al modelo social y de apoyos 12
2.1.1. Evolución del concepto de discapacidad: Breve recorrido desde la segregación hasta la inclusión educativa 13
2.1.2. El enfoque multidimensional de la AAIDD: Definición de discapacidad cognitiva, premisas y dimensiones 15
2.1.3. El paradigma de los apoyos: Cómo el entorno y el docente deben adaptarse 16
2.2. Metodología AICLE y el marco normativo de inclusión 18
2.2.1. Fundamentos teóricos de AICLE: Las 4 Cs de Coyle 18
2.2.2. El Andamiaje (Scaffolding): Como herramienta de equidad 20
2.2.3. Políticas de inclusión y lenguas extranjeras en Colombia 21
2.3. Metodología AICLE como sistema de apoyo y ajuste razonable 22
2.3.1. Adaptación de las 4 Cs desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 23
2.3.2. Estrategias multisensoriales: Cómo el input multisensorial de AICLE suple las barreras cognitivas 24
2.3.3 El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dentro del aula AICLE 25
3. Propuesta de Intervención 27
3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención 27
3.1.1. Justificación y necesidades detectadas 27
3.1.2. Objetivos 28
3.2. Diseño de la propuesta de intervención 29
3.2.1. Destinatarios y características del centro 29
3.2.2. Metodología 29
3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades 30
3.2.4. Temporalización: cronograma 41
3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención 43

3.3. Evaluación 43
3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos 44
4. Conclusiones 52
5. Limitaciones y prospectiva 55
Referencias bibliográficas 58

Índice de tablas

Tabla 1. *Estructura y fases de la propuesta de intervención: "Vida Saludable"* 32
Tabla 2. *Cronograma de intervención* 42
Tabla 3. *Rúbrica de evaluación del proyecto creativo final My Healthy Life Journey* 47
Tabla 4. *Rúbrica de autoevaluación del proyecto creativo final del estudiante* 51

1. Introducción

Hoy en día, el bilingüismo se ha posicionado como una competencia transversal e indispensable en una sociedad globalizada. Sin embargo, la implementación de políticas que promueven el bilingüismo enfrenta el reto de garantizar que este avance no incremente las brechas de exclusión para los estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) (García-Román, 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Según Mesas-Jiménez (2023), la expansión de los modelos bilingües necesita de una mirada reflexiva que ponga a la inclusión y a la calidad educativa como ejes de la práctica docente, evitando que la lengua extranjera se convierta en una barrera para el estudiantado con discapacidad cognitiva (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

El enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) emerge en este contexto como una metodología flexible, cuyo diseño permite que el contenido y la lengua se refuercen mutuamente a través de sistemas de apoyo específicos (García-Román, 2021; Marsh, 2002). Según García-Román (2021), la fortaleza de AICLE reside en su capacidad para adaptarse a las capacidades individuales mediante el andamiaje pedagógico (*scaffolding*), lo que facilita el acceso a conocimientos complejos sin sacrificar la motivación del estudiante. Esta perspectiva es fundamental para avanzar hacia una educación bilingüe inclusiva, donde la lengua sea el vehículo y no el fin de la instrucción, permitiendo que todos los estudiantes, sin importar su punto de partida cognitivo, participen activamente en la construcción de conocimientos (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Putra, 2025).

Por otro lado, a pesar de este potencial metodológico, aún persiste un vacío significativo en el abordaje de la discapacidad cognitiva dentro del aula de inglés, especialmente en las instituciones públicas donde los ajustes razonables a menudo carecen de una estructura estricta (Lovato Ipial, 2025). La transición de un modelo médico hacia un modelo social y de apoyos, como el propuesto por Schalock, Luckasson y Tassé (2021), requiere que la escuela proporcione entornos que disminuyan las barreras de funcionamiento a través de apoyos multisensoriales y funcionales (Salcedo-López, 2024; Schalock et al., 2021). Es en esta tensión entre el derecho a la lengua y la realidad pedagógica donde se encuentra la presente investigación, buscando proponer herramientas

que mejoren la experiencia educativa de los niños con discapacidad cognitiva en el aula de inglés (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

Desde este punto de vista, el presente documento se propone desglosar las bases que justifican y delimitan esta propuesta investigativa. En las siguientes secciones, se presentará de manera detallada la justificación, que argumenta la relevancia, motivación, viabilidad e impacto de implementar una secuencia didáctica de "Vida Saludable" bajo la metodología, entendiendo esta metodología como un ajuste razonable para garantizar el ejercicio del derecho a una educación bilingüe y de calidad para todos (García-Román, 2021; Lovato Ipial, 2025; Salcedo-López, 2024; Schalock et al., 2021). Después, se desarrollará el planteamiento del problema, donde se analiza la fractura existente entre el marco normativo colombiano y la práctica docente en el sector público, exponiendo las necesidades de los estudiantes de cuarto grado.

1.1. Justificación de la elección del tema

Un sistema educativo verdaderamente inclusivo exige que se cuestionen las estructuras que han perpetuado la exclusión de las poblaciones vulnerables en el ámbito del bilingüismo. La pertinencia de esta investigación nace de la necesidad ética y pedagógica de garantizar el acceso de los estudiantes con discapacidad cognitiva al aprendizaje del inglés, superando las barreras que les ha impedido el acceso al conocimiento de una lengua extranjera (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023). A lo largo de la historia, el aprendizaje de una lengua extranjera ha sido un símbolo de prestigio accesible solo para algunos, relegando a quienes presentan diversidad funcional a una exclusión total bajo el pretexto de una supuesta incapacidad para aprenderla (Fundación ONCE, 2016; Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). Esta investigación trasciende está visión excluyente, entendiendo que el acceso a una lengua extranjera es una necesidad de justicia social que no debe estar limitada por el perfil cognitivo de la persona (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013).

El interés por abordar esta problemática nace de una vivencia personal y una experiencia profesional. La observación de las barreras sociales que ha enfrentado un familiar cercano con discapacidad cognitiva me permitió ver cómo la inflexibilidad del

sistema educativo y la falta de adaptaciones cierran puertas y oportunidades para el desarrollo personal de las personas con discapacidad cognitiva (Palacios, 2008). Esta experiencia me mostró que las dificultades no están en la discapacidad de la persona, sino en un entorno escolar que no ha sido diseñado para atenderla (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013). A esta motivación se suma la experiencia que tuve en un proyecto universitario enfocado en discapacidad y problemas de aprendizaje, donde confirmé que una intervención pedagógica adecuada potencia no solo la lengua materna, sino también la adquisición del inglés. Aquella práctica me confirmó que el bilingüismo, lejos de ser una carga cognitiva, puede ser un motor para el aprendizaje si se trabaja considerando las necesidades y motivaciones del estudiante (García-Román, 2021; Putra, 2025).

La necesidad de esta propuesta se sustenta en el potencial que tiene la metodología AICLE como un sistema de apoyos multidimensional. Según Schalock et al. (2021) y Mesas-Jiménez (2023), el funcionamiento humano depende críticamente de la calidad de los apoyos que el entorno facilita para cerrar la brecha de capacidad. La metodología AICLE, al integrar contenido temático con contenido lingüístico mediante apoyos visuales, permite que el estudiante use la lengua para comprender realidades tangibles y funcionales (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Salcedo-López, 2024). Al proponer el eje de "Vida Saludable", la investigación adquiere un propósito práctico que vincula el inglés con habilidades importantes para la autonomía, como la higiene y el autocuidado (Lovato Ipial, 2025; Putra, 2025). De este modo, la propuesta no solo enseña una lengua, sino que mejora la conducta adaptativa al brindar herramientas para la vida diaria (García-Román, 2021).

Desde una perspectiva teórica, este trabajo consolida el cambio del modelo médico al modelo social de la discapacidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Bajo el modelo médico, la discapacidad se percibía como un "defecto" que justificaba la exclusión; el modelo social, en cambio, traslada la responsabilidad al diseño de la arquitectura pedagógica (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). Esto permite entender que la limitación educativa resulta de una propuesta metodológica inflexible que no ha contemplado la diversidad como el punto de partida (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Fundación ONCE, 2016). Por eso, la investigación demuestra que la diversidad es una condición que debe ser apoyada mediante estrategias de apoyo que garanticen el acceso de todos los estudiantes al currículo (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023; Schalock et al., 2021).

Esta investigación ayuda frente a la carencia de materiales didácticos al poner en práctica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Decreto 1421 de 2017 (Bermúdez-Cantillo, 2024; MEN, 2017). Regularmente, la inclusión se limita a la presencia física del estudiante con discapacidad, sin apoyos que garanticen una participación efectiva y real (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). El estudio aporta una secuencia didáctica que articula las 4 Cs de Coyle con apoyos multisensoriales, sirviendo como un instrumento técnico pertinente y adaptable (García-Román, 2021; Peña-Martínez, 2024). Este enfoque permite que el docente actúe como un diseñador de entornos accesibles que favorezcan la estimulación cognitiva y social del estudiantado (Mesas-Jiménez, 2023; Salcedo-López, 2024).

Finalmente, el impacto esperado va más allá de los resultados académicos favoreciendo la dignidad humana. Se busca mejorar la autopercepción del estudiante, quien al verse capaz de aprender, comunicarse y comprender su salud en otra lengua, fortalece su autoestima y participación (Putra, 2025; Victoria-Maldonado, 2013). Asimismo, se busca impactar a la comunidad educativa aportando evidencia de que la inclusión bilingüe combate el estigma y eleva las expectativas sobre el potencial de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo). El estudio busca garantizar que el derecho a la educación de calidad sea una realidad cotidiana en el aula de inglés, donde cada niño sea reconocido como un sujeto con derechos y capacidades (García-Román, 2021; Lovato Ipial, 2025; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

1.2. Planteamiento del problema

La problemática a investigar se sitúa en la brecha que existe entre las políticas de bilingüismo en Colombia y la realidad sobre la inclusión en las aulas de primaria del sector público. A pesar de que el Decreto 1421 de 2017 exige que todos los estudiantes, sin importar su condición deben recibir educación con los ajustes razonables necesarios, el área de inglés sigue siendo un espacio de segregación implícita (Bermúdez-Cantillo, 2024; MEN, 2017). Los docentes a menudo se enfrentan a la falta de recursos específicos y de formación para atender la discapacidad cognitiva, lo que resulta en que esta población no sea más que simples asistentes, más no participes en la construcción de conocimiento en la clase de

inglés (Mesas-Jiménez, 2023). Esta exclusión vulnera el derecho a la igualdad, y al estudiante de un estímulo cognitivo que la metodología AICLE ha demostrado favorecer en entornos de inclusión (García-Román, 2021; Victoria-Maldonado, 2013).

Al realizar una revisión exhaustiva de la literatura reciente se puede identificar un vacío de conocimiento significativo. Estudios como el de Peña-Martínez (2024) exploran la integración inclusiva en entornos universitarios con metodologías STEM+AICLE, y Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) se centran en la percepción docente general sobre la discapacidad. Por su parte, Putra (2025) ofrece una revisión teórica sobre la evolución de la enseñanza de lenguas en educación especial, pero persiste una carencia de investigaciones descriptivas y propositivas que aterricen estos conceptos en una secuencia didáctica funcional para el grado cuarto de primaria en instituciones públicas (García-Román, 2021; Peña-Martínez, 2024; Salcedo-López, 2024). No se encuentra en la literatura actual una propuesta que vincule los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) de grado cuarto con el contenido de "Vida Saludable" mediante el uso de apoyos visuales y multisensoriales para trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva (García-Román, 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Schalock et al., 2021).

La ruta metodológica para el desarrollo de este estudio se define bajo un paradigma sociocrítico con un alcance descriptivo y propositivo. El proceso se enfoca hacia la identificación de necesidades para, posteriormente, proponer una propuesta pedagógica fundamentada que responda a las necesidades de la población, sin que esto implique una fase de ejecución o intervención directa durante el desarrollo de esta investigación (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023). En este sentido, las técnicas se concentran en el análisis documental exhaustivo de los DBA y el Decreto 1421, lo que permite la creación de materiales y secuencias didácticas basadas en la evidencia científica y pedagógica (Lovato Ipial, 2025; Salcedo-López, 2024). Esta aproximación garantiza que el estudio se consolide como un ejercicio de arquitectura pedagógica que nace de las realidades del aula para ofrecer recursos evaluables, proponiendo una herramienta lista para una futura implementación (García-Román, 2021).

En conclusión, el problema radica en que el sistema educativo colombiano cuenta con el marco legal (Decreto 1421) y el marco curricular (DBA), pero carece de un puente metodológico que permita que los estudiantes con discapacidad cognitiva aprendan inglés de forma significativa (Bermúdez-Cantillo, 2024; MEN, 2017). Si no se generan propuestas

que consideren las necesidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva se seguirá perpetuando una educación que ignora las dimensiones del funcionamiento humano propuestas por la AAIDD (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Schalock et al., 2021). Es por eso que la presente investigación busca responder a este problema pedagógico, diseñando una secuencia didáctica que demuestre que el aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un derecho fundamental que puede ser logrado por todos los niños, independientemente de sus capacidades intelectuales (García-Román, 2021; Lovato Ipial, 2025; Mesas-Jiménez, 2023; Putra, 2025; Victoria-Maldonado, 2013).

1.3. Objetivos del TFE

Objetivo general

Diseñar una propuesta pedagógica basada en la metodología AICLE, centrada en el eje temático de “Vida Saludable", para el aprendizaje del inglés en estudiantes con discapacidad cognitiva de cuarto grado de primaria en instituciones públicas, a través de una secuencia didáctica que promueva la comunicación funcional.

Objetivos Específicos

- Analizar los DBA de inglés para grado cuarto y las orientaciones del Decreto 1421, con el fin de identificar las metas de aprendizaje y los ajustes razonables necesarios para estudiantes con discapacidad cognitiva en el contexto de la escuela pública.
- Determinar las estrategias de andamiaje (scaffolding) y los apoyos visuales/sensoriales de la metodología AICLE que faciliten la comprensión de conceptos sobre “Vida Saludable" en esta población.
- Estructurar una secuencia didáctica fundamentada en AICLE y el DUA, que articule el aprendizaje de vocabulario funcional en inglés con la promoción de hábitos saludables.

2. Marco teórico

El presente marco teórico se construye como un espacio donde la normativa colombiana, la conceptualización moderna de la discapacidad y la didáctica de lenguas extranjeras dialogan para fundamentar una educación realmente inclusiva. En este escenario, la legislación nacional colombiana no solo dicta un mandato, también establece un compromiso ético; la Ley 115 (1994) define la educación como un proceso formativo permanente que debe ser accesible para todos, premisa que se fortalece con la Ley Estatutaria 1618 (2013) al exigir la garantía de derechos y la eliminación de barreras para la población con discapacidad. Sin embargo, para que este derecho sea real, es necesario transformar la visión clínica que se tiene del estudiante con discapacidad. Aquí es donde la AAIDD (2021) interviene en esta conversación proponiendo un modelo multidimensional que entiende la discapacidad como el resultado de la interacción entre las limitaciones de la persona y un contexto que no ofrece los ajustes ni recursos necesarios. Frente a este reto, la metodología AICLE responde con una estructura pedagógica flexible donde el lenguaje se entiende como una herramienta de acceso al conocimiento y no como un obstáculo (Coyle et al., 2010). Esta interacción encuentra su aplicación técnica en el Decreto 1421 (2017), el cual presenta el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como el puente pedagógico necesario para que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de inglés dejen de ser un sueño inalcanzable y se conviertan en una realidad para el estudiante con discapacidad cognitiva (Ministerio de Educación Nacional, 2016). De está forma, la teoría y la normativa colombiana se articulan para diseñar un aula donde el andamiaje sea una herramienta de equidad.

2.1. Discapacidad Cognitiva: Del modelo médico al modelo social y de apoyos

La conceptualización de la discapacidad cognitiva ha experimentado una de las transformaciones sociológicas y pedagógicas más profundas de la historia de la educación moderna (Palacios, 2008). Este hecho no representa un simple cambio de nomenclatura, sino una reconfiguración ética, ontológica y política de las personas con diversidad funcional (Victoria-Maldonado, 2013). Al analizar esta transición, resulta esencial establecer que el

foco de la investigación ha transitado desde la patología biológica hasta la interacción sistémica entre la persona y las barreras de su entorno, donde el docente aparece no como un rehabilitador, sino como un apoyo de accesibilidad (Albán-Martínez & Naranjo-Hidalgo, 2020; Fundación ONCE, 2016).

2.1.1. Evolución del concepto de discapacidad: Breve recorrido desde la segregación hasta la inclusión educativa

Para comprender el estado actual de la inclusión, es necesario que se realice un análisis del concepto de discapacidad que muestre las estructuras de poder y los prejuicios que han modelado la vida de millones de personas (Victoria-Maldonado, 2013). Agustina Palacios (2008) propone una división histórica fundamental a través de tres modelos que han determinado las respuestas sociales frente a la diferencia. El primero, denominado modelo de prescindencia, que se sustentaba en la premisa de que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad, lo que derivaba en dos respuestas sociales: la eugenesia o la marginación absoluta (Palacios, 2008). Esta visión, que Victoria-Maldonado (2013) relaciona a una raíz profundamente religiosa y metafísica, consideraba la discapacidad como una señal de castigo divino, lo que justificaba la exclusión total del contrato social como consecuencia del sistema educativo (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). En este escenario, la persona era "prescindible" porque su existencia era vista como un error de la naturaleza o una voluntad divina que no requería mayor intervención que la caridad o el abandono (Palacios, 2008).

A medida que la ciencia positivista cobró relevancia a finales del siglo XIX y principios del XX, el mundo se movió hacia el modelo médico-rehabilitador (Palacios, 2008). En este punto la discapacidad dejó de verse como un castigo para ser vista como una anormalidad biológica que podía tratar de ser curada o, al menos, normalizada (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). No obstante, este avance científico trajo consigo el auge de la segregación educativa, este modelo médico etiquetó a los estudiantes bajo diagnósticos clínicos que determinaban su educabilidad, creando el sistema de educación especial paralelo que aunque ofrecía atención educativa, privaba al estudiante del derecho a la convivencia con sus pares sin discapacidad (Palacios, 2008). Bajo esta lógica, la educación especial funcionaba como un espacio donde el objetivo no era la participación de los

estudiantes con discapacidad, sino la rehabilitación funcional de la persona para que este intentara, en la medida de lo posible, adaptarla a una sociedad estandarizada (Albán-Martínez & Naranjo-Hidalgo, 2020). El fracaso académico, bajo esta lente, era una falla inherente al estudiante y no a la rigidez del sistema escolar (Fundación ONCE, 2016).

El cambio más importante de esta visión patologizante surge con el modelo social, el cual prioriza los derechos humanos (Victoria-Maldonado, 2013). Palacios (2008) y Victoria-Maldonado (2013) coinciden al señalar que la discapacidad no reside en la persona, sino en la interacción entre una condición de salud y un entorno que no ha sido diseñado para la diversidad. Por lo tanto, la discapacidad es una construcción social y política (Victoria-Maldonado, 2013). Esta perspectiva transforma completamente la misión del docente ya que la inclusión ya no es integrar al estudiante al aula regular para que este se comporte como los demás, sino diseñar la arquitectura pedagógica y ambiental para eliminar las barreras de acceso (Albán-Martínez & Naranjo-Hidalgo, 2020). Segun Bermúdez-Cantillo (2024) en su análisis sobre la realidad colombiana, esta evolución implica que el sistema educativo debe abandonar la herencia del modelo médico para acoger una ética de inclusión que supere la visión de la integración física como inclusión, por una que fomente la participación de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Este recorrido histórico evidencia que hemos pasado de un enfoque centrado en el defecto a uno centrado en los derechos humanos (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). Sin embargo, como advierte Victoria-Maldonado (2013), la persistencia de prejuicios ocultos bajo un lenguaje inclusivo sigue siendo un reto ya que la verdadera inclusión requiere no solo cambios normativos, sino una transformación de cómo los docentes entienden la capacidad y están dispuestos a aprender de los estudiantes que la tienen. En este sentido, la inclusión educativa se ve como un proceso constante de identificación y eliminación de barreras, donde el bilingüismo, lejos de ser una barrera adicional, puede convertirse en una herramienta de estimulación cognitiva y social si se aborda de forma adecuada (Fundación ONCE, 2016).

2.1.2. El enfoque multidimensional de la AAIDD: Definición de discapacidad cognitiva, premisas y dimensiones

Para dotar de rigor técnico a este cambio social, la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) ha evolucionado su definición hasta llegar a la 12ª edición de su manual en 2021 (Schalock et al., 2021). La discapacidad intelectual se define actualmente como un estado de funcionamiento humano en el cual existen limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa (expresada en habilidades conceptuales, sociales y prácticas), las cuales deben manifestarse antes de los 22 años. Asimismo, resulta crítico notar que la AAIDD ya no define a la persona como discapacitada, sino que describe la discapacidad como un estado de funcionamiento que es dinámico y depende directamente de los apoyos recibidos (Schalock et al., 2021).

Para que esta definición sea funcional, la AAIDD propone el modelo multidimensional donde se organiza la evaluación y la intervención en cinco dimensiones clave:

- **Dimensión I: Habilidades Intelectuales.** Esta dimensión no se limita al Coeficiente Intelectual (CI), también abarca la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas y pensar de forma abstracta (Schalock et al., 2021). Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) sugieren que en el aula de inglés, esto implica adaptar la complejidad cognitiva de las actividades y tareas sin infantilizar el contenido
- **Dimensión II: Conducta Adaptativa.** Esta dimensión contempla las habilidades conceptuales (lenguaje, lectura, escritura), sociales (habilidades interpersonales, responsabilidad, autoestima) y prácticas (actividades de la vida diaria, salud y seguridad) (Schalock et al., 2021).
- **Dimensión III: Salud.** Esta dimensión entiende que el bienestar físico y mental influye directamente en las capacidades del estudiante (Schalock et al., 2021). Las condiciones de salud pueden ser mediadores del aprendizaje, y la promoción de hábitos saludables desde el aula fortalece esta dimensión (Lovato Ipial, 2025).
- **Dimensión IV: Participación.** Esta dimensión evalúa los roles que el individuo desempeña en su comunidad y escuela (Schalock et al., 2021). Victoria-Maldonado (2013) señala que la participación activa es el indicador máximo de éxito del modelo

social de derechos, superando la presencia física en el salón (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

- **Dimensión V: Contexto.** Esta dimensión describe los ambientes físicos, sociales y culturales donde el estudiante vive y aprende (Schalock et al., 2021). Bermúdez-Cantillo (2024) argumenta que en la realidad colombiana, el contexto escolar determina si la discapacidad intelectual se convierte en una barrera o en una oportunidad de crecimiento a través de los PIAR.

Este enfoque multidimensional permite que el docente no vea al estudiante como una cifra, sino como una persona cuyo éxito depende de la calidad de la interacción entre estas cinco dimensiones (Schalock et al., 2021).

2.1.3. El paradigma de los apoyos: Cómo el entorno y el docente deben adaptarse

Si el modelo social es la filosofía y el enfoque multidimensional de la AAIDD proporciona la estructura técnica, el paradigma de los apoyos es el motor de ejecución pedagógica (Albán-Martínez & Naranjo-Hidalgo, 2020; Schalock et al., 2021). Schalock et al. (2021) proponen que el funcionamiento humano es el resultado de la interacción entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno y que cuando existe una brecha entre ambas, surge la necesidad de apoyos. En este orden de ideas, los apoyos se definen como recursos y estrategias que buscan promover el desarrollo, la educación y el bienestar de la persona con discapacidad, mejorando su funcionamiento en contextos específicos.

Mientras que el modelo médico buscaba arreglar a la persona para que encajara en la escuela, el paradigma de los apoyos busca ajustar la escuela a las necesidades de la persona (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) enfatizan que el apoyo no es caridad o un privilegio, sino una mediación profesional que fomenta la independencia y reduce la dependencia. Para que un sistema de apoyos sea efectivo en la enseñanza, debe ser planificado, sistemático y personalizado según su intensidad.

En primer lugar, los apoyos intermitentes se proporcionan de manera episódica u ocasional, caracterizándose por ser transitorios y no estar presentes en todo momento. Por su parte, los apoyos limitados consisten en ayudas de carácter más intensivo, pero que se encuentran limitadas a un marco de tiempo estrictamente determinado. Cuando la

necesidad de asistencia aumenta, se recurre a los apoyos extensos, los cuales exigen una regularidad constante, por ejemplo de forma diaria, en contextos específicos como el hogar o la escuela; estos implican un compromiso a largo plazo y carecen de un límite temporal preestablecido. Finalmente, los apoyos generalizados se distinguen por su altísima intensidad y constancia absoluta en todos los entornos, siendo de naturaleza vital para el estudiante dado que, usualmente, involucran a una mayor cantidad de personal y resultan más intrusivos que los niveles anteriores (Schalock et al., 2021).

Un aspecto clave que resalta Schalock et al. (2021) es que los apoyos deben ser evaluados por su eficacia en la mejora de la calidad de vida y la participación del estudiante. En muchas instituciones formales, el docente cae en la trampa de la sobreprotección, brindando apoyos que en lugar de fomentar la autonomía, la restringen. Es por eso que el apoyo docente debe ser dinámico y estar presente para garantizar el acceso del estudiante, pero debe retirarse gradualmente a medida que el estudiante consolida su aprendizaje (Bermúdez-Cantillo, 2024).

Cuando el entorno escolar se adapta de forma consciente, el estudiante puede participar en la construcción del conocimiento en igualdad de condiciones (Albán-Martínez & Naranjo-Hidalgo, 2020). Por lo tanto, la brecha entre la capacidad del estudiante sólo puede cerrarse si el docente implementa apoyos que influyan sobre el contexto y la participación, transformando el aula en un espacio de aprendizaje inclusivo (Fundación ONCE, 2016; Lovato Ipial, 2025).

En síntesis, este primer capítulo establece que la discapacidad cognitiva no es un problema que tiene la persona, sino que está en la interacción entre una condición de salud y un entorno que no ha sido diseñado para la diversidad (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). La transición del modelo médico al modelo de apoyos requiere que se mire al estudiante como un ciudadano con derecho a una educación de calidad (Victoria-Maldonado, 2013). Al entender la discapacidad desde el modelo multidimensional de la AAIDD, se reconoce que el éxito del aprendizaje no depende de la dimensión cognitiva del estudiante sino de la creatividad, la planificación y la voluntad del docente para que diseñe los apoyos necesarios para que el aprendizaje se adquiera sin barreras (Bermúdez-Cantillo, 2024; Fundación ONCE, 2016; Lovato Ipial, 2025; Schalock et al., 2021).

2.2. Metodología AICLE y el marco normativo de inclusión

El uso de modelos educativos bilingües en entornos de inclusión requiere un análisis que vaya más allá de la enseñanza de la lengua extranjera. La metodología AICLE se presenta como un paradigma flexible y adaptable que, al ser relacionado con el marco normativo de inclusión, permite redefinir el acceso al conocimiento de poblaciones históricamente marginadas (García-Román, 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). En este escenario, la metodología es en una herramienta de justicia social, donde la lengua extranjera deja de ser un objeto de estudio aislado para transformarse en el medio a través del cual se garantiza el derecho a una educación de calidad y con equidad (Fundación ONCE, 2016; Victoria-Maldonado, 2013). Esta perspectiva es crucial, ya que reconoce que la responsabilidad del éxito educativo no depende de las capacidades del estudiante, sino de la eficacia del diseño pedagógico y los apoyos utilizados (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Schalock et al., 2021).

2.2.1. Fundamentos teóricos de AICLE: Las 4 Cs de Coyle

La metodología AICLE, creada por David Marsh en 1994, propone un modelo de educación dual donde la lengua extranjera se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido, así como de la lengua misma (Marsh, 1994; Mesas-Jiménez, 2023). Sin embargo, la función pedagógica de este modelo encuentra su mayor apoyo en el marco de las 4 Cs propuesto por Do Coyle, el cual establece cuatro pilares transversales: Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura (Coyle et al., 2010). Según este modelo, el aprendizaje no se da de forma fragmentada; el Contenido se refiere al avance en el conocimiento y las habilidades específicas de una materia, mientras que la Comunicación implica el uso de la lengua para aprender y para comunicarse en contextos reales (Coyle et al., 2010; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Es necesario ver estos elementos como elementos transversales donde cada uno favorece la adquisición del otro, facilitando una inmersión lingüística natural y con propósito (Coyle et al., 2010; Marsh, 1994). Cuando los docentes asumen la lengua como un medio de participación y no simplemente como el fin, se evita

caer en el igualitarismo estricto y es posible brindar respuestas reales a la diversidad de capacidades que se encuentra en el aula (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024).

La dimensión de la Cognición en el modelo de Coyle es particularmente relevante para la población con discapacidad cognitiva, debido a que desafía la tendencia histórica de simplificar en exceso los contenidos educativos por prejuicios sobre las capacidades de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Este pilar busca que los estudiantes se involucren en procesos de pensamiento que van desde las habilidades de orden inferior (*Lower Order Thinking Skills* - LOTS), tales como recordar y comprender, hasta las de orden superior (*Higher Order Thinking Skills* - HOTS), tales como analizar y crear (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023). En relación a esto, la metodología AICLE permite que los estudiantes con discapacidad cognitiva alcancen niveles de comprensión más profunda a través del uso de apoyos visuales y actividades basadas en sus contextos que estimulan estos procesos cognitivos superiores (Putra, 2025; Salcedo-López, 2024). De esta forma, la cognición en AICLE no se centra en la memorización de datos, sino en la construcción activa de significados a través de una lengua extranjera que actúa como estímulo intelectual (Coyle et al., 2010; Salcedo-López, 2024).

Finalmente, el pilar de la Cultura tiene un sentido social en el aprendizaje y fomenta la empatía en el aula. Coyle argumenta que el aprendizaje de una lengua extranjera es inseparable de la comprensión de diversas perspectivas culturales, lo que favorece una ciudadanía global y la conciencia del "yo" en relación con los demás (García-Román, 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). En el ámbito de la inclusión, esta dimensión está relacionada directamente con el modelo social de la discapacidad, ya que promueve un entorno escolar que valora la diferencia y combate activamente los prejuicios sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad cognitiva (Palacios, 2008; Victoria-Maldonado, 2013). Así, las 4 Cs de Coyle no solo sirven para estructurar una clase de lengua extranjera, sino que favorecen en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo donde el contenido se adapta a las necesidades del estudiante, garantizando su participación y su desarrollo social y personal (García-Román, 2021; Victoria-Maldonado, 2013).

2.2.2. El Andamiaje (Scaffolding) como herramienta de equidad

En la implementación de la metodología AICLE en la práctica inclusiva, el concepto de Andamiaje (*Scaffolding*) aparece como el puente necesario para cerrar la brecha entre la capacidad actual del estudiante y la demanda de la tarea académica. Basado en las teorías de Vygotsky y desarrollado por Wood, Bruner y Ross, el andamiaje se define como el apoyo temporal que el docente da al estudiante para que el pueda realizar una tarea que aún no puede hacer por sí solo (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023). En el marco del paradigma de los apoyos, el andamiaje no es una simple técnica didáctica, es una estrategia de equidad cuyo objetivo es mejorar el funcionamiento del individuo (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Por lo tanto, el andamiaje no es una simplificación de la tarea, sino una adaptación a los apoyos que permite que el estudiante alcance los objetivos que de otro modo serían inaccesibles (García-Román, 2021; Putra, 2025).

El andamiaje en la metodología AICLE debe ser dual, esto quiere decir que debe englobar tanto el contenido como el lenguaje. Mesas-Jiménez (2023) enfatiza la importancia de una "dimensión multisensorial", donde se utilicen soportes visuales, gestuales y materiales reales que faciliten la construcción del conocimiento en aulas diversas. Este enfoque es apoyado por investigaciones que afirman que, para estudiantes con discapacidad intelectual, el uso de apoyos visuales y actividades colaborativas reduce la carga cognitiva de la lengua extranjera, permitiendo que se concentren en el significado del contenido temático de las clases (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Fundación ONCE, 2016; Salcedo-López, 2024). Así, el docente no reduce la calidad del conocimiento, sino que mejora la calidad de los apoyos logrando que el estudiante adquiera nuevos conocimientos mientras aprende la lengua extranjera (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024).

Asimismo, es fundamental que el andamiaje sea dinámico y se retire gradualmente a medida que el estudiante alcance un nivel de autonomía y confianza en sí mismo. Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) advierten sobre el riesgo de la sobreprotección, señalando que un andamiaje mal ejecutado o excesivamente prolongado puede ser contraproducente al generar dependencia en lugar de autonomía por parte del estudiante. Por está razón, el paradigma de los apoyos en el aula bilingüe inclusiva debe enfocarse en potenciar y favorecer las fortalezas del estudiante, utilizando el inglés como un estímulo para mejorar la conducta adaptativa y la participación (Putra, 2025; Salcedo-López, 2024).

En conclusión, el andamiaje es un factor que permite que el derecho a la educación bilingüe sea una realidad alcanzable para todos, ya que puede eliminar las barreras que han excluido a los estudiantes con discapacidad cognitiva (García-Román, 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

2.2.3. Políticas de inclusión y lenguas extranjeras en Colombia

Los modelos de inclusión en Colombia nacen de un marco constitucional y legal que ha evolucionado desde una visión asistencialista hacia una de derechos. La Constitución Política de Colombia (1991) establece en su Artículo 13 que el estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, adoptando medidas que apoyen a grupos discriminados o marginados (Constitución Política de Colombia [Const], 1991). Este mandato está relacionado con el Artículo 47, el cual impone al estado la obligación de adelantar políticas de integración social para personas con discapacidad, y el Artículo 67, que define la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social (Constitución Política de Colombia [Const], 1991). De acuerdo a esto, la enseñanza de una lengua extranjera no puede ser un privilegio, sino un derecho obligatorio bajo principios de equidad (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

La Ley 115 de 1994 establece en su Artículo 46 que la educación para personas con discapacidad es una obligación del servicio público educativo, debiendo darles atención en centros educativos regulares con los apoyos pedagógicos necesarios (Ley 115, 1994; Lovato Ipial, 2025). Esta ley sienta las bases para que la población con discapacidad sea incluida en los programas nacionales de bilingüismo. No obstante, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 es la que marca un antes y un después en el contexto colombiano al prohibir de forma explícita en su Artículo 11 la exclusión de cualquier persona del sistema educativo por motivos de discapacidad, exigiendo que se garanticen los apoyos para su éxito escolar y su permanencia (Bermúdez-Cantillo, 2024; Ley 1618, 2013). De esta forma, la legislación colombiana entiende que es el sistema escolar el que debe adaptarse al estudiante y no el estudiante al sistema (Victoria-Maldonado, 2013).

El Decreto 1421 de 2017 es de los más importantes, ya que reglamenta la atención educativa de la población con discapacidad bajo el enfoque de la educación inclusiva (Decreto 1421, 2017) presentando dos conceptos esenciales: el Diseño Universal para el

Aprendizaje (DUA) y el PIAR. El DUA propone que desde la fase de planeación se deben ofrecer múltiples formas de representación y expresión para que todos los estudiantes del salón de clase participen activamente (Decreto 1421, 2017; Lovato Ipial, 2025). Por su parte, el PIAR se constituye como el instrumento de apoyo para aquellos estudiantes que requieren ajustes más específicos que el DUA no logra cubrir (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Decreto 1421, 2017). Este marco normativo permite el uso de metodologías flexibles como la metodología AICLE, ya que sus principios de andamiaje coinciden con las exigencias del decreto para garantizar el acceso al currículo (García-Román, 2021).

Finalmente, es esencial definir el rol de los DBA dentro de este esquema de educación inclusiva. Los DBA se definen como el conjunto de aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar en cada grado, siendo un referente de calidad para todas las instituciones (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). En el área de lengua extranjera, los DBA establecen niveles de competencia mínimos; sin embargo, en un aula inclusiva, estos no deben funcionar como una barrera, sino como una guía para el diseño del PIAR y el DUA (Fundación ONCE, 2016; García-Román, 2021; Lovato Ipial, 2025). La relación entre los DBA y el Decreto 1421 permite que el docente mantenga altas expectativas de aprendizaje sobre contenidos significativos, mientras adapta la forma en que el estudiante con discapacidad cognitiva mejora su competencia comunicativa y su comprensión del mundo (Decreto 1421, 2017; Salcedo-López, 2024).

Para concluir, el marco normativo colombiano no solo permite, sino que exige una pedagogía flexible para garantizar el pleno ejercicio de los derechos educativos de los estudiantes con discapacidad (Bermúdez-Cantillo, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

2.3. Metodología AICLE como sistema de apoyo y ajuste razonable

La implementación de la metodología AICLE en aulas con estudiantes diversos no debe interpretarse como una carga cognitiva adicional, sino como una oportunidad para reestructurar la enseñanza bajo principios de accesibilidad universal. Al entender la metodología AICLE como un sistema de apoyos, se facilita que el estudiante con discapacidad cognitiva acceda al currículo no a través de la simplificación, sino a través de la diversificación de las vías de entrada a la información (García-Román, 2021; Mesas-Jiménez, 2023). En este

sentido, la metodología actúa como un facilitador que permite que los ajustes razonables sean intrínsecos en el diseño pedagógico, garantizando que la educación bilingüe se de con equidad (Bermúdez-Cantillo, 2024; Putra, 2025; Salcedo-López, 2024).

2.3.1. Adaptación de las 4 Cs desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Las 4 Cs (Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura) de la metodología AICLE van de la mano con los principios del DUA. El DUA propone un modelo de enseñanza que busca eliminar las barreras de aprendizaje desde el momento de la planificación, ofreciendo múltiples formas de representación, acción, expresión y compromiso (Decreto 1421, 2017; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Al relacionar ambos marcos, se puede observar que la dimensión del Contenido en AICLE se beneficia del principio de "múltiples formas de representación", permitiendo que conceptos complejos sean presentados mediante diversos canales sensoriales para facilitar su comprensión y aprendizaje (García-Román, 2021; Salcedo-López, 2024).

En lo que respecta a la comunicación, el lenguaje en el aula inclusiva no debe ser una barrera, sino un medio flexible de expresión. Desde la perspectiva del DUA, esto implica permitir que el estudiante demuestre lo aprendido no solo a través del habla o la escritura, sino mediante el uso de apoyos aumentativos y alternativos como gestos y representaciones visuales (Mesas-Jiménez, 2023; Putra, 2025). Esta flexibilidad en la comunicación reduce la ansiedad y permite que el estudiante con discapacidad cognitiva sienta que hace parte del proceso comunicativo, cumpliendo con el pilar de la participación que define la AAIDD como un pilar en las dimensiones humanas (Schalock et al., 2021; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024).

De igual forma, la cognición desde el DUA busca fomentar el compromiso y la motivación del estudiante. En lugar de limitar al estudiante a tareas de baja demanda cognitiva, la metodología AICLE estimula procesos de pensamiento superior mediante un andamiaje adecuado para el estudiante. Autores como García-Román (2021) resaltan que esta adaptación permite que el pilar de la cultura se extienda el aula, promoviendo una conciencia de la diversidad que es fundamental para el modelo social de la discapacidad.

En resumen, la adaptación de las 4 Cs desde el DUA garantiza que el aula de inglés sea un espacio donde la diferencia no sea un obstáculo, sino un valor pedagógico que

enriquece y favorece la experiencia de todos los estudiantes (Lovato Ipial, 2025; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Victoria-Maldonado, 2013).

2.3.2. Estrategias multisensoriales: Cómo el input multisensorial de AICLE suple las barreras cognitivas

Uno de los mayores retos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para estudiantes con discapacidad cognitiva es la brecha entre la capacidad de procesamiento lingüístico y la demanda conceptual de la tarea. Ante esto, la metodología AICLE ofrece una solución mediante el uso de estrategias multisensoriales y el andamiaje visual (Mesas-Jiménez, 2023; Salcedo-López, 2024). Los apoyos multisensoriales, que combinan lo visual, lo auditivo y lo kinestésico, actúan como un sistema de apoyo que mejora las limitaciones en la memoria de trabajo y el procesamiento verbal del estudiante (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; García-Román, 2021). Según Putra (2025), el uso de medios visuales y objetos reales no solo facilita la comprensión del vocabulario en inglés, sino que ancla el concepto de forma más significativa en la estructura cognitiva del estudiante.

El andamiaje visual, en particular, es una herramienta de equidad fundamental ya que al utilizar organizadores gráficos, pictogramas y mapas conceptuales, el docente reduce la carga cognitiva innecesaria, permitiendo que el estudiante se enfoque en la construcción de significados y aprendizajes (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024; Salcedo-López, 2024). Esta estrategia es coherente con el paradigma de los apoyos de la AAIDD, ya que modifica la forma en que el entorno presenta los temas para que el estudiante pueda desenvolverse con éxito (Schalock et al., 2021). Desde una perspectiva pedagógica, Peña-Martínez (2024) argumenta que la integración de entornos STEM+AICLE potencia esta multisensorialidad, permitiendo que el estudiante "aprenda haciendo" mediante experimentos y manipulación de objetos.

Mesas-Jiménez (2023) advierte que la inclusión real requiere que los apoyos visuales estén presentes en todas las fases de la sesión, desde el calentamiento hasta la evaluación. La efectividad de este sistema de apoyos radica en su capacidad para transformar el lenguaje abstracto en experiencias concretas y relacionales para el estudiante (García-Román, 2021; Putra, 2025). Por esta razón, el uso de estrategias multisensoriales en AICLE no solo beneficia

al estudiante con discapacidad, sino que mejora la calidad del aprendizaje para todo el grupo, demostrando que lo que es necesario para algunos es bueno para todos (Bermúdez-Cantillo, 2024; Fundación ONCE, 2016; Victoria-Maldonado, 2013).

2.3.3. El Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dentro del aula AICLE

En el marco legal colombiano, el PIAR es el instrumento principal para garantizar que los estudiantes con discapacidad reciban los apoyos específicos que requieren para su progreso educativo (Decreto 1421, 2017). Dentro de una estructura AICLE, la materialización de estos ajustes razonables aparecen a través de la lengua extranjera. Según Bermúdez-Cantillo (2024), el PIAR no debe verse como un documento administrativo aislado, sino como una hoja de ruta que guía las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias para cerrar la brecha de las capacidades del estudiante con discapacidad y lo que se espera que deberia poder hacer. En este sentido, un plan de clase usando la metodología AICLE bien diseñado ya incorpora por defecto gran parte de los ajustes de acceso y contenido que el PIAR exige (Lovato Ipial, 2025; MEN, 2017).

Los ajustes razonables en el aula de inglés deben aplicarse de manera consciente en los objetivos, la metodología y la evaluación. Por ejemplo, mientras que los objetivos del currículo general se mantienen como referencia, el PIAR permite priorizar competencias que sean significativas para la vida del estudiante (MEN, 2016). Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020) resaltan que estos ajustes deben ser evaluados periódicamente para asegurar su eficacia, evitando caer en la sobreprotección que limita la autonomía del estudiante. De está forma, el PIAR dentro de AICLE permite graduar la complejidad de la lengua sin sacrificar el derecho del estudiante a aprender contenidos científicos y sociales en un entorno bilingüe (Mesas-Jiménez, 2023; Salcedo-López, 2024).

Finalmente, el éxito de la integración del PIAR con la metodología AICLE depende del reconocimiento de las dimensiones del funcionamiento humano propuestas por la AAIDD. Cuando el docente identifica las fortalezas del estudiante (Dimensión I) y adapta el contexto (Dimensión V), está realizando un ajuste razonable que va más allá de la simple traducción de palabras (Schalock et al., 2021). La planeación AICLE bajo el marco del PIAR garantiza que la inclusión sea efectiva, ya que permite que el estudiante con discapacidad cognitiva no solo esté presente en la clase de inglés, sino que participe activamente en la construcción de su

propio conocimiento (Fundación ONCE, 2016; García-Román, 2021; Victoria-Maldonado, 2013). De este modo, la metodología se consolida como un sistema de apoyo que cumple con la promesa de una educación sin barreras (Lovato Ipial, 2025; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024).

3. Propuesta de Intervención

Este capítulo es el corazón de esta propuesta investigativa, ya que la fundamentación teórica y la normativa colombiana se combinan en una ruta de acción pedagógica. Una vez comprendida la discapacidad cognitiva bajo el modelo social y de apoyos, resulta pertinente diseñar una propuesta didáctica que responda a las necesidades del aula bilingüe inclusiva. Por eso, en este capítulo se propone el diseño de una secuencia didáctica basada en la metodología AICLE, la cual ha demostrado ser un enfoque eficaz para fomentar la equidad al permitir que el contenido y la lengua se adapten a los ritmos de aprendizaje del estudiante (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Esta propuesta apunta a transformar la enseñanza del inglés en un sistema de apoyos que garantice el acceso, la participación y el aprendizaje significativo, reconociendo que estas experiencias son fundamentales en la inclusión social y académica (Peña-Martínez, 2024).

3.1. Justificación y objetivos de la propuesta de intervención

La intervención que aquí se presenta surge como una respuesta ética a la necesidad de garantizar el derecho a la educación inclusiva en la clase de inglés. Este diseño se fundamenta en la premisa de que la metodología AICLE mejora las habilidades lingüísticas, y que también actúa como un facilitador para el desarrollo socioemocional y cognitivo en entornos de educación inclusiva (Putra, 2025). En este apartado se presentan los motivos que justifican la elección del eje temático y los propósitos que guían el diseño, asegurando que cada ajuste razonable sea una herramienta de equidad. Se busca eliminar las barreras de aprendizaje desde la planeación siguiendo los principios del DUA, para permitir que el estudiante sea el protagonista de su proceso de aprendizaje (Fundación ONCE, 2016; Lovato Ipial, 2025).

3.1.1. Justificación y necesidades detectadas

Esta propuesta surge de una fractura evidente en las instituciones educativas públicas que es la brecha entre la presencia física y la participación real y activa en la construcción del

conocimiento de los estudiantes con discapacidad cognitiva (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Se evidencia que en las aulas con alta población de estudiantes los docentes suelen priorizar el ritmo de aprendizaje del grupo, relegando el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad a una asistencia pasiva donde, aunque no se les repruebe, existe un estancamiento en su desarrollo de competencias y conocimientos (Bermúdez-Cantillo, 2024). Esta situación es negativa para el estudiante con discapacidad cognitiva, ya que al enfrentarse a exigencias estandarizadas sin el andamiaje necesario puede presentar ansiedad y frustración (García-Román, 2021).

En este sentido, la elección del eje temático "Vida Saludable" responde a una doble intención. Por un lado, cumple con las exigencias de los DBA para grado cuarto, los cuales indican que el estudiante debe poder intercambiar información sobre temas de interés que en este caso se ligan a hábitos de cuidado personal (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016). Por otro lado, se busca fortalecer la conducta adaptativa y la autonomía del estudiante, debido a que son factores críticos para la autodeterminación y la autoestima de las personas con discapacidad cognitiva (Schalock et al., 2021). Implementar la metodología AICLE en este contexto evita que el inglés sea una carga cognitiva y permite que se convierta en una herramienta que facilita adquirir habilidades de autocuidado necesarias para la vida independiente.

3.1.2. Objetivos

3.1.2.1. Objetivo General de la intervención

Implementar una secuencia didáctica fundamentada en la metodología AICLE y el DUA sobre hábitos de vida saludable, para fomentar la comunicación funcional en inglés y la autonomía en estudiantes con discapacidad cognitiva de cuarto grado.

3.1.2.2. Objetivos Específicos

- Proponer el uso de recursos multisensoriales y apoyos visuales que actúen como andamiaje para el vocabulario técnico de “Vida Saludable”.
- Desarrollar actividades de aprendizaje colaborativo que promuevan la participación activa del estudiante en el aula regular, alineadas con las metas de intercambio de información de los DBA de inglés de cuarto de primaria.

- Establecer criterios de evaluación flexibles mediante el PIAR, que valoren el progreso individual y el desarrollo de habilidades prácticas para la vida diaria.

3.2. Diseño de la propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención está diseñada para responder a la necesidad de aterrizar los principios teóricos de inclusión en la realidad escolar. Se trata de un ejercicio de planeación de una arquitectura pedagógica que busca asegurar el derecho a la participación real y activa en el aula bilingüe inclusiva (Fundación ONCE, 2016). Para lograrlo, la propuesta se desarrolla bajo el marco de las metodologías activas, permitiendo que la flexibilidad sea el principio dentro del proceso de enseñanza (Mesas-Jiménez, 2023). La propuesta se enfoca en transformar la enseñanza del inglés en un sistema de apoyos que garantice el acceso y el aprendizaje significativo, reconociendo que estos factores son fundamentales en la inclusión social y académica (Salcedo-López, 2024).

3.2.1. Destinatarios y características del centro

La intervención está diseñada para un grupo de cuarto grado que se encuentra en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá y está compuesto por 30 estudiantes donde hay uno o varios estudiantes con discapacidad cognitiva. Aunque la institución dispone de recursos tecnológicos básicos como una pantalla de televisor, la realidad del aula requiere que el docente integre recursos físicos de bajo costo que faciliten el aprendizaje multisensorial para reducir la carga cognitiva innecesaria (Peña-Martínez, 2024). También es necesario que el docente fomente la cooperación y la empatía de todos los estudiantes (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020).

3.2.2. Metodología

La ruta metodológica se fundamenta en la implementación combinada de la metodología AICLE y los principios del DUA, reforzándola con una dimensión kinestésica para el aprendizaje. Se propone que el estudiante aprenda mediante la imitación de movimientos

y mímicas que faciliten el entendimiento de conceptos en inglés mediante acciones conocidas de higiene, ejercicio y alimentación (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Aquí el docente asume el rol de mediador y modelo lingüístico, situando al estudiante con discapacidad cognitiva cerca de él para optimizar el procesamiento visual y auditivo (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Esta intervención busca mejorar la conducta adaptativa y la autoestima del estudiante mediante experiencias significativas y motivadoras (Putra, 2025). De está manera, el aula se convierte en un espacio donde la repetición de modelos asegura la retención de conocimientos de forma significativa para todos los estudiantes (Peña-Martínez, 2024).

3.2.3. Contenidos y desarrollo de la propuesta de intervención: Actividades

Esta propuesta de intervención se basa en la necesidad de ofrecer una respuesta técnica y humana a la exclusión sistemática que han enfrentado los estudiantes con discapacidad cognitiva en el aula bilingüe. Se propone una secuencia didáctica de diez sesiones diseñada bajo la coordinación de la metodología AICLE y el DUA respondiendo a la normativa legal de la Ley Estatutaria 1618 (2013), la cual demanda la eliminación de barreras para garantizar el éxito escolar de toda la población. La elección de los tres bloques temáticos —higiene, ejercicio y alimentación— está alienada con la Dimensión II de la conducta adaptativa de la AAIDD, buscando que el aprendizaje del inglés fortalezca las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que resultan esenciales para la vida independiente del estudiante (Schalock et al., 2021).

Para que esta intervención sea eficaz en un aula con 30 estudiantes en el contexto de Bogotá, se propone una rutina predecible y estructurada que minimice la ansiedad y mejore el procesamiento de la información. Cada sesión se divide en cuatro fases: *Warm-up, Input and Modeling, Guided Task* y *Functional Closure*. Al mantener una estructura constante, se reduce la carga cognitiva, permitiendo que el estudiante concentre sus habilidades intelectuales en la comprensión del contenido temático y lingüístico propuesto por el docente (García-Román, 2021). Así, el inglés deja de ser una barrera y se transforma en una herramienta para el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior, como la clasificación y la toma de decisiones sobre su propia salud (Coyle et al., 2010).

La fase de *Input and Modeling*, es la parte central del andamiaje, ya que es aquí donde el docente actuará como un mediador que utiliza la sinestesia y materiales visuales para que las expresiones y el vocabulario cobren sentido para todos los estudiantes (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Este modelado es beneficioso tanto para el estudiante con discapacidad cognitiva, como para el resto del grupo, ya que mejora la calidad del aprendizaje para todos, cumpliendo con la premisa del DUA de que lo necesario para algunos puede ser beneficioso para todos. De igual forma, la fase de *Guided Task* aprovecha el potencial del aprendizaje colaborativo mediante juegos como las *Charades*, *Sorting Game,* etc. Estas dinámicas favorecen la Dimensión IV de participación, asegurando que el estudiante con discapacidad cognitiva no se quede relegado a una asistencia pasiva, sino que se le permita compartir con sus pares en igualdad de condiciones (Salcedo-López, 2024).

Finalmente, la propuesta busca cumplir con los DBA de cuarto grado, especialmente en lo referente al intercambio de opiniones sencillas sobre temas de interés (Ministerio de Educación Nacional, 2016). En la fase de *Functional Closure* el aprendizaje se expresa mediante una acción física o una expresión voluntaria, lo cual es importante para la autodeterminación del estudiante (Victoria-Maldonado, 2013). En conclusión, esta secuencia didáctica plasma un puente metodológico que transforma el aula bilingüe en un espacio de justicia social e inclusión (Fundación ONCE, 2016; Peña-Martínez, 2024).

Tabla 1

Estructura y fases de la propuesta de intervención: "Vida Saludable"

Bloque temático	Sesión	Planeación de la sesión
Hygiene (Higiene)	1. *After you wake up.*	***Warm-up* (10 minutos):** El docente empieza la sesión con una actividad de activación corporal y atencional. Él dicta direcciones espaciales (*up, down, right, left*) de forma aleatoria, mientras los estudiantes ejecutan el movimiento físico correspondiente. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente hace la introducción al eje temático *Healthy life* y al subtema de Higiene (*Hygiene*). El nuevo vocabulario (*brush my teeth, floss, take a shower, go to the bathroom, put on cream*) se introduce mediante un andamiaje visual y multisensorial utilizando diapositivas con imágenes y frases con pista para completar (p. ej., *I* _____ *in the morning*). El docente completa la frase y modela la pronunciación junto con el gesto físico representativo de cada acción, pidiendo a los estudiantes que repitan la frase y el movimiento simultáneamente. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente realiza una práctica guiada a través del juego *Simon says*, integrando instrucciones orales donde el docente dice una de las acciones corporales vistas previamente y los estudiantes deben realizarla. Para reducir la frustración, se omite la eliminación de participantes; quienes cometen errores asumen el rol de asistentes del docente, garantizando su participación continua. En una segunda ronda, el docente eleva la exigencia atencional realizando movimientos corporales distractores que no coinciden con la instrucción verbal. ***Functional Closure* (10 minutos):** Cada estudiante expresa su acción favorita formulando una frase completa (p. ej., *I floss*) acompañada de su respectivo movimiento, evidenciando la apropiación del vocabulario.

2. *When do you do it?*	***Warm-up* (10 minutos):** El docente realiza una activación de conocimientos previos mediante una ronda de *Simon says*, reciclando el vocabulario de higiene y las reglas de participación establecidas en la sesión anterior. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente realiza la introducción de los adverbios de tiempo *in, on* y *at*. Para reducir la abstracción gramatical y la carga cognitiva, se utilizan diapositivas con imágenes, frases con pista y un sistema de código de colores como andamiaje visual (amarillo para *at*, naranja para *on* y azul para *in*). El docente modela la expresión *I brush my teeth at nine*, mostrando un reloj que marca esa hora, combinando la verbalización, el gesto de la acción y la hora, y pide a los estudiantes repetir oralmente y el movimiento. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente explica a los estudiantes que jugarán un juego llamado *Memory cards* con mazos de cartas en grupos de 5. El mazo de cartas estará ubicado boca abajo; la idea es que encuentren pares. Para esto cada estudiante tendrá dos movimientos en los cuales deben encontrar una carta con una imagen y otra carta con la palabra que le corresponde. Al final, el estudiante que más puntos tenga por grupo será el ganador. ***Functional Closure* (10 minutos):** El docente le pedirá a los estudiantes que compartan en qué momento realizan la acción de autocuidado que más les gusta realizando el movimiento correspondiente a dicha acción. Una vez lo hagan, nombrarán al compañero que continuará.
3. *Hygiene actions we do before*	***Warm-up* (10 minutos):** El docente inicia con una activación atencional y de memoria a través del juego *Charades* en grupos de cinco. Un estudiante representa corporalmente una acción de la sesión previa mientras sus compañeros la adivinan en voz alta, fomentando la expresión oral y la interacción social al elegir el turno

and after other things.	del siguiente grupo. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente realiza la introducción de nuevos hábitos (*wash my face, use mouthwash, have breakfast, have lunch, go to bed*) y su secuenciación temporal (*before, after*). Como andamiaje visual, se emplean diapositivas con secuencias de imágenes y frases con pista (p. ej., *I ____ after I go to the bathroom*). El docente modela la estructura uniendo la pronunciación con gestos corporales específicos que representan el antes y después, solicitando a los estudiantes que repitan oralmente y realicen los movimientos correspondientes. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente indica a los estudiantes que realizarán una actividad llamada *Sorting Game*, donde mostrará visualmente una carta con una acción junto con una carta que dirá *before* o *after*. En grupos de 5, utilizando sus propios mazos de cartas, deben seleccionar y mostrar todas las rutinas lógicas que encajen en dicha secuencia temporal. ***Functional Closure* (10 minutos):** En los mismos grupos, cada estudiante debe tomar dos cartas y crear una frase que tenga sentido utilizando la expresión *before* o *after* y decirla a sus compañeros realizando el movimiento correspondiente a dicha acción.
4. *What do my family do?*	***Warm-up* (10 minutos):** El docente inicia con una actividad de activación atencional y corporal indicando que nombrará aleatoriamente partes del cuerpo (*head, shoulder, knee, foot*) para que los estudiantes las toquen. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente realizará la transición de la primera a la tercera persona del singular (*she/he, her/his*). Para evitar la carga cognitiva de la regla gramatical, se emplea un sistema de código de colores (azul para *I/my*; verde para *she/he/her/his* y las conjugaciones verbales). El docente utiliza diapositivas con

		imágenes donde hay un hombre o una mujer y frases con pista, y modelará la conjugación (p. ej., *She brushes her teeth in the morning*) junto con el movimiento representativo de la acción y señalando la imagen de la mujer. Como andamiaje visual permanente, se entrega una hoja impresa individual que contiene todo el vocabulario de rutinas visto previamente, incluyendo nuevas como (*cut nails, clean ears, blow nose*), con sus conjugaciones resaltadas en verde y pictogramas de apoyo. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente indica a los estudiantes que deben formar parejas. Entre ellos compartirán las cosas que hacen en su día a día. Después de 5 minutos, el docente le pedirá a cada pareja que comparta dos cosas que hace su compañero utilizando las láminas de apoyo con el código de color verde. Una vez termine la pareja, ellos elegirán a la pareja que debe continuar. ***Functional Closure* (10 minutos):** El docente le pedirá a los estudiantes que elijan a la persona que más quieren. Que hagan un pequeño dibujo de ella y al lado escriban una acción relacionada con el vocabulario visto.
Exercise (Ejercicio)	5. *Let's exercise*.	***Warm-up* (10 minutos):** El docente inicia mediante una actividad de activación motriz con el juego *The statue*. Utilizando un parlante con música, los estudiantes se desplazan por el aula y deben detenerse cuando la música pare y escuchen la instrucción verbal *statue*. Esta dinámica fomenta la escucha activa y prepara la disposición corporal para la clase. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente hace la introducción al nuevo eje temático de Ejercicio (*Exercise*). El vocabulario de ejercicio (*do push-ups, do squats, run, jog, stretch, exercise*) se presenta en su forma base y conjugada. Para evitar la carga cognitiva, se retoma el sistema de código de colores previo (azul para el pronombre *I*; verde para *she/he*). A través de diapositivas

	con imágenes y frases con pista (p. ej., *She* ____), el docente modela la estructura (p. ej., *She does push-ups*) combinando la señalización visual con el movimiento correspondiente, pidiendo a los estudiantes que repitan la frase y el movimiento. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente realiza una práctica guiada a través del juego *Simon says*, integrando instrucciones orales donde el docente dice una de las acciones corporales vistas previamente y los estudiantes deben realizarla. Para reducir la frustración, se omite la eliminación de participantes; quienes cometen errores asumen el rol de asistentes del docente, garantizando su participación continua. En una segunda ronda, el docente eleva la exigencia atencional realizando movimientos corporales distractores que no coinciden con la instrucción verbal. ***Functional Closure* (10 minutos):** Para terminar la sesión, el docente le pide a cada estudiante que diga la acción que más le gustó en la sesión en una frase completa mientras realiza el movimiento correspondiente (p. ej., *I do squats*), mientras hace su movimiento.
6. *Do you exercise ?*	***Warm-up* (10 minutos):** El docente realiza una ronda de *Simon says* para activar a los estudiantes utilizando el vocabulario y las reglas vistas en la sesión pasada. ***Input & Modeling* (20 minutos):** El docente realiza la introducción al vocabulario deportivo (*swim, play soccer, play basketball, skate, practice martial arts, cycle*). Se mantiene el andamiaje visual del sistema de código de colores (azul para *I*; verde para *she/he*) para facilitar la conjugación en tercera persona con una baja carga cognitiva. Empleando diapositivas con imágenes y frases con pista (p. ej., *He* ____), el docente modela la frase completa (*He plays soccer*) integrando el movimiento relacionado a la acción. El docente pide a los estudiantes que repitan la frase y el movimiento. ***Guided Task* (20 minutos):** El docente pide a los estudiantes que se

	dividan en grupos de 5 para jugar *Pictionary*. Cada grupo debe elegir a un compañero que dibujará en el tablero una palabra vista durante la sesión. El docente indica la palabra en base a un papel que saldrá aleatoriamente de su bolsillo. Cada grupo tendrá un minuto para adivinar el dibujo que el compañero realizó. ***Functional Closure*** **(10 minutos):** El docente pedirá a los estudiantes que elijan a una persona y que compartan una acción de las vistas en la sesión que la persona realiza. Luego, deben decir la frase correspondiente.
7. *Where do you exercise ?*	***Warm-up*** **(10 minutos):** El docente realiza la actividad de *Mystery mime*. Le explica a los estudiantes que realizará una mímica relacionada a las acciones vistas en la sesión anterior y que ellos deben adivinarla y decirla en inglés. ***Input & Modeling*** **(20 minutos):** El docente realiza la introducción de las preposiciones de lugar (*in, on, at*). Como avance metodológico, se aplica la retirada gradual del andamiaje omitiendo el código de colores para la tercera persona (*she/he*); si evidencia autonomía en los estudiantes, se podrá eliminar por completo; si aún la necesitan, se mantendrá. Apoyado en diapositivas con imágenes y frases con pista, el docente modela la ubicación espacial (p. ej., *He exercises in the park*) incorporando un gesto manual específico que se explicará a los estudiantes y que representará la preposición. El docente le pide a los estudiantes que repitan la frase y realicen los movimientos correspondientes a la acción y a la preposición. ***Guided Task*** **(20 minutos):** El docente explica que jugarán al *Vocabulary Bingo*. Se proporciona a cada estudiante una hoja impresa con diversas imágenes. A medida que el docente dicta frases completas, los estudiantes deben identificar la información y tachar la acción representada. El estudiante que tache todas la

		imágenes primero ganará ***Functional Closure*** **(10 minutos):** El docente pide a los estudiantes que formen parejas y que compartan entre ellos qué ejercicio les gusta hacer y dónde. Después les pide que compartan con otra pareja la acción que escucharon de su compañero. Al final, ellos deben compartirle al docente la acción que le gusta hacer al compañero de la otra pareja.
Feeding (Alimentación)	8. *What healthy food do you know?*	***Warm-up*** **(10 minutos):** El docente inicia mediante una actividad de activación motriz con el juego *The statue*. Utilizando un parlante con música, los estudiantes se desplazan por el aula y deben detenerse cuando la música pare y escuchen la instrucción verbal *statue*. Esta dinámica fomenta la escucha activa y prepara la disposición corporal para la clase. ***Input & Modeling*** **(20 minutos):** El docente realiza la introducción al eje temático de Alimentación (*Feeding*). Se presenta el vocabulario de alimentos (*fruit, vegetable, apple, orange, passion fruit, banana, pineapple, tomato, lettuce, onion, garlic, zucchini*) junto con las expresiones de ingesta en su forma base y conjugada (*eat/eats, have/has breakfast/lunch/dinner*). El docente utiliza diapositivas con imágenes y proporciona una hoja impresa individual con todo el vocabulario y una representación con un pictograma, sirviendo como un andamiaje permanente que reduce la carga de memoria a corto plazo. ***Guided Task*** **(20 minutos):** El docente trabajará una canción con los estudiantes que facilite el aprendizaje del nuevo vocabulario. Él les pedirá que repitan y entonen después de él. La canción es la siguiente: Verso 1 (comidas): *Eat, eat, let's all eat, Have breakfast, take a seat! Eat, eat, yum yum yum, have lunch, here it comes! Eat, eat, don't be late, have dinner, it tastes great!* Verso 2 (frutas): *Fruit, fruit, good for you, apple, orange. One, two! Banana, pineapple,*

	sweet and fun, passion fruit, everyone! Verso 3 (vegetales): *Vegetables, let's go eat, tomato, lettuce. Fresh and sweet! Onion, garlic, strong and nice, zucchini too. Try a bite!* El docente cantará la canción varias veces con los estudiantes. ***Functional Closure*** **(10 minutos):** El docente divide a los estudiantes en 3 grupos y asigna uno de los versos de la canción a cada grupo junto con un número del 1 al 3. El docente les indica que el número del grupo que él diga debe cantar.
9. *What do you do before and after you eat healthy food?*	***Warm-up*** **(10 minutos):** El docente le indica a los estudiantes que jugarán el juego *Hot seat*. Le pide a los estudiantes que se dividan en grupos de 5 y tendrán que elegir a un integrante que deberá pasar al frente y sentarse en una silla dándole la espalda al tablero. El estudiante elegido tendrá que adivinar la palabra que el docente escriba en el tablero con la ayuda de las descripciones que su grupo pueda darle. Cada grupo tiene un minuto para adivinar la palabra. ***Input & Modeling*** **(20 minutos):** En esta clase el docente realiza la integración de los tres bloques temáticos (higiene, ejercicio y alimentación) mediante secuenciaciones lógicas con *before* y *after*. A través de diapositivas con imágenes y frases con pista (p. ej., *I ____ my hands before I ____ breakfast*), el docente presenta rutinas complejas (p. ej., ducharse después de ejercitarse, lavar la fruta antes de comerla). Metodológicamente, se sigue aplicando la retirada de apoyos; esta vez el educador omite su propio modelado físico. Al leer la frase, le pide a los estudiantes que la repitan y ejecuten el movimiento correspondiente de forma completamente autónoma, permitiendo evaluar la internalización del vocabulario. ***Guided Task*** **(20 minutos):** El docente indica a los estudiantes que realizarán una actividad de *Sorting Game*, donde mostrará visualmente una carta con una acción junto con una carta que dirá *before* o *after*. En grupos de 5, utilizando sus propios mazos de

	cartas, deben seleccionar y mostrar todas las rutinas lógicas que encajen en dicha secuencia temporal. ***Functional Closure*** **(10 minutos):** El docente indica a los estudiantes que jugarán *Duck, Duck, Goose*. Consiste en que él le entrega uno de sus marcadores a uno de los estudiantes y deben pasarlo uno a uno por todo el salón mientras él repite la palabra *duck*, y cuando él diga *goose*, el estudiante que quede con el marcador deberá decir en voz alta una frase donde debe utilizar expresiones vistas en la sesión.
10. *What healthy food do you like?*	***Warm-up*** **(10 minutos):** El docente inicia una activación atencional y de memoria a través del juego *Charades* en grupos de cinco. Un estudiante representa corporalmente una acción de la sesión previa mientras sus compañeros la adivinan en voz alta, fomentando la expresión oral y la interacción social al elegir el turno del siguiente grupo. ***Input & Modeling*** **(20 minutos):** El docente realiza la introducción a las expresiones de preferencias (*like/likes, love/loves*) y expresiones de disgusto (*don't/doesn't like, hate/hates*), integrando el vocabulario transversal de las diez sesiones. Como andamiaje visual, se emplean diapositivas con imágenes que asocian las estructuras gramaticales a rostros felices o disgustados, acompañadas de frases con pista. Continuando con la estrategia de retirada de apoyos, el docente modela la frase (p. ej., *He loves to exercise*) pero omite intencionalmente su propia mímica. Los estudiantes deben repetir la frase y ejecutar el movimiento correspondiente con total autonomía. ***Guided Task*** **(20 minutos):** El docente pide a los estudiantes que se dividan en grupos de 5 para jugar *Pictionary*. Cada grupo debe elegir a un compañero que dibujará en el tablero una palabra vista durante la sesión. El docente indica la palabra en base a un papel que saldrá aleatoriamente de su bolsillo. Cada grupo tendrá un

	minuto para adivinar el dibujo que el compañero realizó. ***Functional Closure*** **(10 minutos):** Para dar fin a la intervención, el docente le pide a los estudiantes que escriban 2 frases donde expresen qué acciones son las que más les gusta hacer en base a lo aprendido en las 10 sesiones y 2 frases donde expresen las acciones que menos les gusta hacer.

3.2.4. Temporalización: cronograma

La implementación de esta propuesta de intervención se propone para un periodo de cinco semanas, con una intensidad de dos sesiones semanales de sesenta minutos cada una. Esta distribución tiene en cuenta la necesidad de mantener una continuidad en la enseñanza que favorezca la consolidación de rutinas y la memoria a largo plazo del estudiante con discapacidad cognitiva. También se evitan lapsos prolongados que puedan perjudicar el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Mesas-Jiménez (2023), este tipo de segmentación temporal y estructura constante son en sí mismos un ajuste razonable que permite al estudiante participar de forma segura entre la activación de saberes y la producción funcional. De igual forma, la predictibilidad de las diferentes fases y la repetición sistemática de estructuras permiten que el estudiante reduzca los niveles de ansiedad y se enfoque en la comprensión (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021).

La secuencia se organiza en tres bloques temáticos progresivos: el bloque de Higiene o *Hygiene* se realizará en las dos primeras semanas (sesiones 1 a 4), seguido por el bloque de Ejercicio o *Exercise* en las semanas tres y cuatro (sesiones 5 a 7), y finalizando con el bloque de Alimentación o *Feeding* que se llevará a cabo en la última sesión de la semana 4 y en la semana 5. Este cronograma permite que el docente aplique el proceso de retirada gradual de los apoyos de manera apropiada, verificando que para la quinta semana el estudiante haya alcanzado un nivel de autonomía funcional en las estructuras básicas de comunicación trabajadas. Según Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo (2020), es esencial que el apoyo brindado por el docente sea dinámico y que se retire gradualmente para asegurar que este

mejore la independencia del estudiante y no genere una dependencia innecesaria. Por lo tanto, la intervención es un instrumento de equidad que respeta los ritmos individuales, ya que cumple con las metas de aprendizaje y la flexibilización curricular exigida por la normativa colombiana (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Tabla 2

Cronograma de intervención

Semana	Bloque temático	Sesión
1.	Higiene (*Hygiene).*	1. *After you wake up.*
		2. *When do you do it?*
2.	Higiene (*Hygiene).*	3. *Hygiene actions we do before and after other things*.
		4. *What do my family do?*
3.	Ejercicio (*Exercise).*	5. *Let's exercise*.
		6. *Do you exercise?*
4.	Ejercicio (*Exercise).*	7. *Where do you exercise?*
	Alimentación (*Feeding).*	8. *What healthy food do you know?*
5.	Alimentación (*Feeding).*	9. *What do you do before and after you eat healthy food?*
		10. *What healthy food do you like?*

3.2.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Para garantizar que la propuesta cumpla con los principios del DUA el rol del docente es el pilar fundamental, ya que él actúa como el mediador y modelo lingüístico principal, coordinando la participación de los 30 estudiantes y liderando las dinámicas de participación colaborativa para evitar la exclusión del estudiante con discapacidad cognitiva cerrando la brecha entre las capacidades del estudiante y las demandas del entorno escolar. (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020)

Finalmente, los recursos tecnológicos y materiales se integran para facilitar la adquisición del lenguaje con experiencias concretas que pueden ser relacionadas a ideas conocidas. Para esto, se necesita de un computador portátil y una pantalla de televisor para la presentación de diapositivas que incluyan imágenes, pictogramas y las frases con pista diseñadas para cada bloque temático, haciendo posible así el cumplimiento de los DBA de inglés (MEN, 2016). Además, para el andamiaje sensorial, se utilizaran mazos de cartas para los juegos de memoria, un tablero para el *Pictionary*, hojas impresas para el *Vocabulary Bingo,* y marcadores de colores para el *Vocabulary Bingo,* un parlante para el juego *The Statue,* y un marcador para el *Duck, Duck, Goose*.

3.3. Evaluación

En esta propuesta de intervención la evaluación se aleja de los paradigmas tradicionales de la calificación cuantitativa, en este caso la evaluación se ve como un proceso de valoración del funcionamiento y la participación del estudiante. Se entiende que para evaluar a un estudiante con discapacidad cognitiva en el aula de inglés se necesita de una mirada que vaya más allá de una nota, dando prioridad al impacto de los apoyos y los ajustes implementados durante las diez sesiones (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). De acuerdo con Schalock et al. (2021), el éxito educativo en esta población debe medirse a través de la mejora en la calidad de vida y la conducta adaptativa, lo que significa que el docente debe observar cómo el estudiante utiliza el lenguaje para comunicar y transmitir sus necesidades y hábitos. Desde este punto de vista, la evaluación es un diálogo entre las capacidades del estudiante y la eficacia de la propuesta pedagógica que busca garantizar el

derecho a una educación que valora el progreso individual por encima del estándar normalmente esperado (Congreso de la República de Colombia, 2013; Victoria-Maldonado, 2013).

Para la evaluación se propone el desarrollo de un proyecto creativo final denominado *My Healthy Life Journey*, donde cada estudiante tiene la posibilidad de elegir el formato que mejor se adapte a sus gustos y habilidades, ya sea realizando una cartelera, una maqueta o cualquier representación artística que le resulte cómoda. El objetivo no es evaluar la estética del proyecto, sino el uso de este como soporte visual para la explicación oral de la rutina de vida saludable que el estudiante realiza durante su día favorito de la semana. Esta actividad respeta los principios del DUA al ofrecer múltiples formas de expresión, además que permite que el estudiante demuestre su competencia comunicativa en inglés sin las barreras de la evaluación escrita tradicional (García-Román, 2021; MEN, 2017). También se hará uso de una rúbrica de autoevaluación para que el estudiante evalúe su propio proceso, esto ayudará a fortalecer su autodeterminación y dará idea de cómo se sintió el estudiante y dará una idea sobre la eficacia de la intervención (Schalock et al., 2021).

3.3.1. Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Para garantizar que la evaluación sea un proceso sistemático y riguroso, se llevará a cabo la recogida de información de manera continua durante las cinco semanas en las que se llevará a cabo la intervención. Para esto se utilizará la técnica de la observación participante, la cual le permite que el docente observe directamente los niveles de compromiso y participación del estudiante en cada una de las fases de la sesión, desde el *warm-up* hasta el *Functional Closure* (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Este seguimiento constante es necesario para ajustar los niveles de apoyo de acuerdo con el PIAR, asegurando que la intervención pedagógica sea siempre conveniente y no genere una dependencia innecesaria (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020). Así, la recogida de datos no se limita a un único momento, sino que se lleva a cabo a lo largo de toda la intervención.

Con respecto a los instrumentos, se utilizará un diario de campo donde se analizará el desempeño del estudiante, la eficacia de las actividades y los recursos de la propuesta, lo que permitirá identificar qué estrategias de andamiaje fueron más exitosas, adicionalmente se utilizará la rúbrica cualitativa diseñada específicamente para evaluar la competencia

comunicativa funcional y la dimensión emocional evidenciada en la presentación del proyecto creativo final (García-Román, 2021; Salcedo-López, 2024). De igual forma, se incorporará la rúbrica de autoevaluación para que el estudiante pueda evaluar su propio proceso, favoreciendo su autodeterminación y la toma de conciencia sobre sus hábitos de vida saludable (Schalock et al., 2021). Esta triangulación de información entre la observación docente, el proyecto final y la autorreflexión del estudiante garantiza una visión integral del impacto de la intervención (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020).

Finalmente, el análisis de los datos se realizará mediante un enfoque descriptivo que busque evidenciar el tránsito del estudiante desde una asistencia pasiva hacia una participación activa en el aula bilingüe. No se evalúa si el estudiante fue capaz de memorizar el vocabulario, sino si fue capaz de utilizar los apoyos visuales y multisensoriales para interactuar con sus pares y expresarse de forma autónoma (Lovato Ipial, 2025; Victoria-Maldonado, 2013). Este análisis crítico permitirá confirmar si la intervención cumplió con su función de ser un ajuste razonable eficaz, sirviendo como modelo para futuras adaptaciones (MEN, 2017).

A continuación se presentan las rúbricas de evaluación que se llevarán a cabo para la evaluación del proyecto creativo final y la autoevaluación del estudiante.

3.3.1.1. Rúbrica de evaluación del proyecto final *My Healthy Life Journey*

La rúbrica de evaluación final tiene en cuenta cinco criterios que integran la competencia comunicativa y la dimensión emocional del aprendizaje. Frente a la competencia comunicativa se evalúa la Intencionalidad Comunicativa y el Vocabulario Funcional Aplicado para medir la eficacia del intercambio de información, mientras que la Coherencia Visual-oral mide el uso del apoyo en proyecto creativo como puente entre las ideas y el proceso comunicativo del estudiante (Coyle et al., 2010; Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). Adicionalmente, se incluye la dimensión emocional del aprendizaje que evalúa la Agencia y Autonomía En El Diseño junto a la Persistencia y Esfuerzo Ante El Reto para medir la autodeterminación y la resiliencia del estudiante frente al uso de la lengua extranjera (Putra, 2025). Estos criterios aseguran una evaluación integral que da prioridad a la participación real y la autonomía del estudiante sobre el uso perfecto del inglés, cumpliendo con los estándares de inclusión y equidad (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Los niveles de desempeño se definen teniendo en cuenta la intensidad de apoyos requeridos por parte del estudiante para completar la tarea, pasando desde el desempeño de Autonomía, donde el estudiante domina sus propios recursos, hasta el nivel Iniciado, que hace referencia a una dependencia permanente de apoyo externo (Schalock et al., 2021). Entre estos extremos están los desempeños Independiente con Apoyo y En Proceso con Guía, que indican si el estudiante se encuentra cerca de no necesitar apoyo docente o si aún requiere bastante apoyo, aunque no permanente. Esto permite documentar la efectividad de la intervención y el progreso del estudiante en su conducta adaptativa (Bermúdez-Cantillo, 2024; MEN, 2017). Esta evaluación cualitativa transforma la calificación tradicional en una forma de valorar el esfuerzo del estudiante por superar las barreras del entorno, garantizando un proceso evaluativo digno, motivador y respetuoso con la diversidad (Mesas-Jiménez, 2023; Victoria-Maldonado, 2013).

Tabla 3

Rúbrica de evaluación del proyecto creativo final My Healthy Life Journey

	Intencionalidad comunicativa	*Vocabulario funcional aplicado*	*Coherencia visual-oral*	*Agencia y autonomía en el diseño*	*Persistencia y esfuerzo ante el reto*
Autónomo	Logra transmitir el mensaje de forma comprensible utilizando su proyecto, sin requerir apoyos externos.	Integra el vocabulario técnico de "Vida Saludable" de forma consistente, manteniendo la comunicación en inglés durante toda la presentación.	Relaciona de forma total y precisa lo que muestra en su proyecto con lo que expresa verbalmente, demostrando que domina su proyecto creativo.	Realiza el diseño y la elaboración de su proyecto de forma totalmente independiente sin intervención de terceros.	Se mantiene enfocado en la presentación de principio a fin, intentando resolver cualquier dificultad comunicativa por sí mismo, además muestra una alta tolerancia a la frustración sin abandonar la tarea.
Independiente con apoyo	Logra transmitir el mensaje de forma	Emplea el vocabulario de las sesiones de	Relaciona de forma adecuada su proyecto con	Lidera el proceso creativo y toma las	Se mantiene enfocado en la tarea, aunque

	comprensible, aunque requiere de apoyo ocasional del docente (como una palabra o una seña) para continuar.	manera adecuada, recurriendo al español solo de forma aislada para clarificar o conectar ideas.	su discurso, aunque en ocasiones requiere una pausa breve para sincronizar lo que señala con la palabra que intenta decir.	decisiones principales, aunque cuenta con apoyo puntual de terceros (padres o pares) para detalles específicos.	requiere de estímulos ocasionales del docente (como un "tú puedes" o un recordatorio) para no rendirse ante palabras difíciles o bloqueos momentáneos.
En proceso con guía	Logra transmitir el mensaje, pero requiere de apoyo frecuente y modelado por parte del docente durante gran parte de la presentación.	Utiliza palabras clave en inglés, aunque depende del español para estructurar la mayor parte de su discurso durante la presentación.	Presenta desconexiones frecuentes entre lo visual y lo oral; requiere que el docente le ayude a ubicar o señalar el elemento correcto en su proyecto para poder nombrarlo.	Elabora el proyecto, pero necesitó de ayuda constante de un tercero (padres o pares), logrando participar activamente en la elección de los elementos	Inicia la presentación pero demuestra signos de frustración o distracción frecuentes; requiere de mediación externa constante para retomar el ritmo y completar la presentación

				de su proyecto.	.
Iniciado	Logra transmitir el mensaje, pero requiere de apoyo permanente y dirección directa del docente en todo momento para completar la presentación.	Identifica términos aislados del vocabulario técnico en inglés, pero la presentación se apoya predominantemente en español para lograr el intercambio de información.	Muestra su proyecto de forma aislada, sin lograr una conexión clara entre lo que señala y lo que dice; el apoyo visual no parece guiar su mensaje hablado.	El proyecto final es elaborado mayoritariamente por un tercero, mostrando una participación mínima o pasiva del estudiante en la toma de decisiones creativas del diseño.	Muestra una persistencia mínima; ante el primer obstáculo comunicativo o distracción, tiende a abandonar la tarea y requiere que el docente realice la mayor parte del esfuerzo para que pueda finalizarla.

3.3.1.2. Rúbrica de autoevaluación

Este instrumento de autoevaluación es una herramienta que busca fortalecer la conducta adaptativa y la autopercepción del estudiante. Según los lineamientos de la AAIDD, estos factores son determinantes para mejorar el funcionamiento individual del estudiante, ya que mejoran la toma de conciencia sobre sus propios logros y desafíos (Schalock et al., 2021). Al proponer este ejercicio metacognitivo el docente actúa como un facilitador de la autodeterminación, ya que permite que el niño se reconozca como una persona capaz dentro de un entorno bilingüe que respeta sus ritmos (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo,

2020). En este orden de ideas, la evaluación es una herramienta de empoderamiento personal y justicia educativa (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017; Victoria-Maldonado, 2013).

Este proceso se llevará a cabo como una autoevaluación mediada. Esto quiere decir que el docente leerá en voz alta cada pregunta mientras el estudiante responde señalando el pictograma o color que mejor represente su experiencia, garantizando que él sea el protagonista de su valoración sin que la complejidad del lenguaje se convierta en un obstáculo (Pavón-Vázquez y Vinuesa-Benítez, 2024). La evaluación se realiza a través de un sistema de semaforización donde el color Verde (🟢) indica bienestar emocional pleno y sensación de éxito, el Amarillo (🟡) señala que la meta se alcanzó con apoyo externo, y el Rojo (🔴) identifica situaciones donde existió un sentimiento de desorientación e inseguridad.

Finalmente, esta evaluación permite recoger datos cualitativos sobre el impacto afectivo de la metodología AICLE y la utilidad de los apoyos percibida por parte del estudiante. No se busca solamente registrar qué aprendió el niño, sino también cómo su interacción con los apoyos multisensoriales influyó en su disposición hacia el aprendizaje del inglés (Albán-Martínez y Naranjo-Hidalgo, 2020; Salcedo-López, 2024). Al triangular esta información con el diario de campo y la rúbrica del proyecto final, la investigación logra una visión completa e integral de la intervención, confirmando la propuesta como un ajuste razonable y coherente con los principios del DUA (MEN, 2017; Mesas-Jiménez, 2023).

Tabla 4

Rúbrica de autoevaluación del proyecto creativo final del estudiante

Dimensión evaluada	Pregunta para el estudiante	Valoración (Semáforo)
Bienestar emocional	¿Me sentí feliz y seguro hablando en inglés hoy?	🟢 🟡 🔴
Uso de apoyos	¿Usé mi proyecto y mímicas para explicar mi rutina?	🟢 🟡 🔴
Participación activa	¿Me esforcé por participar en los juegos y hablar con mis compañeros?	🟢 🟡 🔴
Logro personal	¿Logré terminar mi proyecto de "Vida Saludable" como yo quería?	🟢 🟡 🔴

4. Conclusiones

La conclusión de este Trabajo de Fin de Máster define un cierre lógico para el análisis y la propuesta que se han presentado a lo largo de los anteriores capítulos. A través de la revisión inicial del planteamiento del problema en la Introducción, la consolidación conceptual del Marco Teórico y el diseño de la Propuesta de Intervención, en esta investigación se han cuestionado profundamente las dinámicas tradicionales de enseñanza dirigida a los estudiantes con discapacidad cognitiva. Por eso, las siguientes reflexiones se orientan a evaluar de manera integral cómo se ha dado respuesta a los objetivos propuestos al inicio del estudio. De igual forma, se pretende explorar y enunciar el aprendizaje y crecimiento, tanto a nivel profesional como personal, que ha supuesto el desarrollo de este proyecto de inclusión.

Para empezar, cabe resaltar que se ha respondido con éxito al objetivo de fundamentar la enseñanza del inglés como lengua extranjera bajo los principios de la educación inclusiva y el marco normativo colombiano. El análisis que se desarrolló en los primeros apartados demuestra que garantizar la participación equitativa de la población con discapacidad cognitiva va más allá de la buena voluntad del docente, ya que es un imperativo legal y un derecho humano amparado por la Ley Estatutaria 1618 y el Decreto 1421 (Congreso de la República de Colombia, 2013; MEN, 2017). Al vincular estos mandatos jurídicos con el modelo social de discapacidad propuesto en la literatura contemporánea ya no se enfoca la mirada sobre el supuesto déficit orgánico del estudiante, sino sobre las barreras que nacen de un entorno escolar inflexible. Este cambio de paradigma es fundamental en la didáctica de la enseñanza del inglés porque válida la premisa de que los DBA no son metas exclusivas para estudiantes sin discapacidad, sino objetivos alcanzables para la toda la diversidad del aula de clase cuando se ajustan y enriquecen los ecosistemas escolares a través del DUA (MEN, 2016; MEN, 2017).

Asimismo, se dio respuesta al objetivo de estructurar un puente metodológico sólido y viable a través de la metodología AICLE. A pesar de que históricamente el bilingüismo ha sido un privilegio inalcanzable para la mayoría de los estudiantes con discapacidad cognitiva, la revisión teórica y su posterior aplicación en el diseño de la propuesta de intervención implica que las cuatro dimensiones fundamentales de la metodología AICLE —Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura— ofrecen un andamiaje pedagógico pertinente para

adaptarse a cualquier ritmo y estilo de aprendizaje (Coyle et al., 2010; MEN, 2016; MEN, 2017). Gracias a esto aprender inglés deja de ser un ejercicio de memorización mecánica de vocabulario descontextualizado para convertirse en una experiencia significativa y conectada con la realidad del estudiante.

La viabilidad de este proyecto se evidencia al responder al objetivo práctico mediante el diseño de la propuesta de intervención en el tercer capítulo. La estructuración del proyecto final enfocado en hábitos saludables no solo materializó la teoría abstracta, también demostró con ejemplos reales cómo es posible flexibilizar la demanda cognitiva de una tarea sin empobrecer el contenido académico ni vulnerar el derecho a una educación de calidad (Congreso de la República de Colombia, 1994; MEN, 2016). De igual forma, se diseñó una evaluación flexible y empática ante el proceso individual del estudiante y se encuentra alineada con la concepción actual de la discapacidad cognitiva que es promovida por los organismos internacionales (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021; MEN, 2017).

El desarrollo de este proyecto ha tenido un impacto importante en mi a nivel profesional. La inmersión en esta temática me ha llevado a entender a mayor profundidad los enormes retos, tanto a nivel social como escolar, que debe enfrentar en su día a día la población con discapacidad cognitiva (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021; Congreso de la República de Colombia, 2013). Ser consciente de esto genera en mí la voluntad de asumir la docencia no como la repetición de metodologías, sino como un ejercicio constante de búsqueda e innovación para enriquecer el aprendizaje de todos mis estudiantes en el aula de clase. Es claro para mi que el docente no debe conformarse con la asistencia pasiva del estudiante en el aula, sin garantizar su participación. Por el contrario, su deber ético es garantizar que ese espacio físico sea un entorno seguro de aprendizaje y crecimiento, velando por el cumplimiento de los derechos de los estudiantes con y sin discapacidad estipulados en la normatividad colombiana (Congreso de la República de Colombia, 1994; MEN, 2017). Además, la investigación también deja un repertorio de herramientas y conocimientos útiles para trabajar con la población de estudiantes con discapacidad cognitiva. La articulación de la metodología AICLE se consolida ahora como un recurso que puede ser trabajado de forma transversal junto al DUA, permitiendo crear ambientes de aprendizaje apropiados para estudiantes con y sin discapacidad (MEN, 2016; MEN, 2017).

En el plano personal, el haber realizado esta investigación me ha llevado a reflexionar y entender situaciones y barreras que mi familiar ha vivido y enfrentado en su vida y que hoy en día evidencio en el aula de clase y en mis estudiantes. De ahí surge un deseo genuino por romper el ciclo de exclusión y marginación que las personas con discapacidad han tenido que vivir en silencio. Entender la discapacidad no como algo negativo, sino como parte natural de la diversidad humana, requiere de una postura comprensiva y de disposición para apoyar. Por este motivo, la mayor ganancia de este trabajo es la firme convicción de que mejorar la calidad de la enseñanza en cada aula a la que ingrese tiene el propósito de impactar positivamente y mejorar la calidad de vida de mis estudiantes con discapacidad y de sus familias (Congreso de la República de Colombia, 1994; MEN, 2017).

Se puede afirmar que este Trabajo de Fin de Máster ha demostrado que la intersección entre la enseñanza de lenguas extranjeras y la educación inclusiva es un campo que aún requiere de bastante profundización. Los principios de apoyo de la AAIDD, la flexibilidad de la metodología AICLE y el sólido respaldo de la legislación colombiana construyen un conjunto de herramientas con la capacidad de derribar cualquier barrera (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021; MEN, 2017).

Finalmente, la responsabilidad de materializar la inclusión educativa recae en las manos de los educadores, ya que el aula no se transforma sola. Para construir un entorno inclusivo, es necesario innovar en las metodologías y abandonar las prácticas tradicionales que generan barreras en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Este cambio requiere diseñar apoyos acordes a las habilidades y necesidades de la diversidad del estudiantado. Asimismo, creer incondicionalmente en la capacidad de aprendizaje de todos los estudiantes se convierte en base fundamental para la inclusión, ya que solo a través de esta idea, unida de la innovación y la empatía docente, se logra que se den los pasos necesarios para construir una educación que abrace y apoye la diversidad que existe en el aula de clase (Congreso de la República de Colombia, 2013; Lovato Ipial, 2025; MEN, 2017).

5. Limitaciones y prospectiva

Reconocer las limitaciones de un ejercicio de investigación constituye un acto de honestidad académica indispensable. El diseño curricular desarrollado a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster ha permitido proponer una herramienta pedagógica fundamentada que nace del cuestionamiento de las barreras tradicionales en la enseñanza del inglés. Sin embargo, a pesar de las bases con las que se estructuró la secuencia didáctica y la evaluación, la propuesta se encuentra sujeta a condiciones limitantes específicas. Entender estas restricciones permite visualizar el verdadero alcance del estudio y garantizar que el derecho a una educación inclusiva no se quede en las intenciones (Congreso de la República de Colombia, 2013). De este modo, en el presente capítulo se examinan detalladamente aquellas limitaciones que tiene este trabajo, estableciendo simultáneamente líneas de acción futuras que permitan hacer efectivos los ajustes razonables exigidos por el sistema educativo actual (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

La primera y más evidente limitación de esta investigación está en su carácter propositivo. El proyecto se desarrolló como una propuesta de intervención que aún no ha sido implementada en el aula. Al no haber una aplicación práctica, no se dispone de resultados de campo que permitan medir de forma estadística o cualitativa la eficacia real de la articulación de la metodología AICLE y el DUA (MEN, 2017). Para medir el verdadero impacto lingüístico, el grado de motivación de los estudiantes y la pertinencia multidimensional de la intervención es necesario que la propuesta sea ejecutada y se evalúen los resultados de los estudiantes (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021).

Por otro lado, se identifica una restricción vinculada a la especificidad de la población para la cual fue diseñada la propuesta. La intervención y la evaluación fueron diseñadas pensando en un grupo con características de edad, grado escolar y contexto específicas. Esta delimitación restringe la posibilidad de generalizar los resultados o de replicar el mismo modelo en otro escenario sin realizar adaptaciones acordes a la población en cuestión. Es importante recordar que la discapacidad cognitiva no es una condición homogénea, sino una realidad heterogénea donde cada individuo demanda un sistema de apoyos según su propio perfil (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021).

Por eso, un andamiaje visual que resulta útil para un estudiante puede ser irrelevante para otro. Esto resalta la necesidad de que cualquier réplica de este trabajo debe pasar por la adaptación personalizada que exige un PIAR (MEN, 2017).

Además, el diseño se enfrenta a limitaciones propias del contexto educativo colombiano. Muchos educadores dominan su disciplina lingüística, pero carecen de estrategias y conocimiento para trabajar con estudiantes con discapacidad cognitiva, lo que se evidencia como una barrera educativa para los estudiantes con discapacidad. Eliminar estos obstáculos exige un compromiso docente que no puede quedarse en la teoría, sino que debe promover la formación profesional continua en aspectos de inclusión para poder asumir la responsabilidad de educar a la diversidad del aula sin prejuicios capacitistas (Congreso de la República de Colombia, 2013).

La línea de trabajo futura más urgente es la implementación en campo de la propuesta diseñada, bajo un enfoque de investigación-acción que permita evaluar su eficacia real. Además de esta validación empírica, es necesario que se adapten y generen nuevas propuestas propositivas equivalentes dirigidas a grados y edades tanto inferiores como superiores. Diseñar secuencias de la metodología AICLE para la primera infancia permitiría aprovechar la plasticidad cerebral de los niños, mientras que estructurar proyectos para la educación media validaría la pertinencia de la metodología en la transición hacia la vida adulta. Esta variedad por grados y edades es la manera de comprobar si las competencias comunicativas pueden avanzar bajo la misma metodología a lo largo de toda la trayectoria escolar (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021; MEN, 2016).

De igual forma, resulta fundamental plantear líneas de investigación que consideren metodologías alternativas a la metodología AICLE. Aunque esta posee un inmenso potencial, es necesario diversificar las herramientas pedagógicas en el aula inclusiva. Por esto, se recomienda la exploración empírica de otras metodologías, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la gamificación o el aprendizaje cooperativo (Mesas-Jiménez, 2023). Estas estrategias deben poder trabajarse acorde con los lineamientos del DUA y del PIAR. Investigar su implementación conjunta permitiría descubrir nuevas vías para flexibilizar y garantizar la participación del alumnado con discapacidad cognitiva (Lovato Ipial, 2025).

Para terminar, se propone la creación de recursos didácticos e innovadores basados en la accesibilidad. Una línea prospectiva prometedora es el desarrollo de plataformas

interactivas bilingües que integren los principios del DUA, facilitando múltiples formas de representación y expresión (MEN, 2017). Asimismo, el marco teórico consolidado en esta investigación funciona como un insumo directo para estructurar programas de capacitación docente. Formar a los docentes en el diseño de entornos accesibles y flexibles no solo enriquece la pedagogía del inglés, sino de todas las áreas, además, promueve la participación y autonomía de la población con discapacidad cognitiva en la sociedad (Congreso de la República de Colombia, 2013). El camino metodológico está trazado; ahora corresponde a la comunidad académica dar el paso hacia la acción, demostrando que la verdadera innovación educativa consiste en no dejar a nadie atrás.

Referencias bibliográficas

Albán-Martínez, J. y Naranjo-Hidalgo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, *5*(4), 56-68. https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217

Bermúdez Cantillo, C. E. (2024). Enfoque teórico-práctico de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en Colombia. *Revista Digital de Investigación y Postgrado (REDIP)*, *5*(10), 147-159. https://doi.org/10.59654/ncd55z06

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717.

Constitución Política de Colombia. (1991). (2.ª ed.). Legis.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Fundación ONCE. (2016). *Enseñanza bilingüe (español-inglés) y alumnado con discapacidad: Nuevas barreras y desafíos de inclusión*. ILUNION. https://biblioteca.fundaciononce.es/sites/default/files/publicaciones/documentos/informe_educacion_bilingue_y_acnee_vd2_revisado.pdf

García Román, M. C. (2021). *CLIL as an inclusive approach. A didactic proposal to attend to diversity* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de la Universidad de Jaén.

Lovato Ipial, J. L. (2025). *La inclusión educativa en la enseñanza del inglés en la Unidad Educativa Abdón Calderón* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio Institucional UASB. https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstreams/c251a146-1854-44c3-a387-dda104569e0a/download

Marsh, D. (2002). *CLIL/AICLE - The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä.

Mesas Jiménez, R. (2023). AICLE: Metodologías activas para el éxito de la inclusión educativa. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, (22), e2212. https://doi.org/10.30972/clt.227308

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Inglés (Primaria y Secundaria)*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Pavón-Vázquez, V. y Vinuesa-Benítez, V. (2024). Entre el igualitarismo y la diversidad en los programas AICLE: ¿Qué piensan los profesores? *Revista de Educación*, (403), 193–219. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-613

Peña Martínez, J., López Medina, B. P., Rosales Conrado, N., Gonzalo Llera, C. y Li, M. (2025). *Integración inclusiva y bilingüe de futuros maestros/as y estudiantes con discapacidad intelectual (Diploma Liceo) a través de actividades en un entorno STEM+CLIL* [Memoria de Proyecto de Innovación 95]. Universidad Complutense de Madrid.

Putra, A. P. A. (2025). Revolutionizing English language instruction for special education students through engaging and meaningful experiences. *Indonesian Journal of Foreign Language Studies*, *2*(2), 72-80. https://doi.org/10.65576/indofes.v2i2.35

Salcedo-López, D. (2024). Educación bilingüe e inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, *61*(1), 105–121. https://doi.org/10.32093/ambits.vi60504970

Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12.ª ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, *46*(138), 1093-1109. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008