



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

**TESIS DOCTORAL**

**LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA  
EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN CASO EN  
VALPARAÍSO (CHILE)**

**Almería, octubre 2020**

**TESIS DOCTORAL**

**LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA  
EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: UN CASO EN  
VALPARAÍSO (CHILE)**

**THE ATTITUDES OF TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN  
THE ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS: A CASE IN VALPARAISO  
(CHILE)**

**Autora: Candy Veas Faúndez**

**Directoras: Dra. María Sagrario Salaberri Ramiro  
Dra. Maria Soledad Cruz Martínez**

**Doctorado en Educación  
Didáctica para una Sociedad Inclusiva**



## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todo el profesorado de inglés que contestó la encuesta y participó en la entrevista. Su relevante contribución ha constituido la base de los hallazgos de este estudio. A todos/as los/as compañeros y compañeras, gracias por su apoyo a la indagación científica en el ámbito de la enseñanza del inglés en nuestro país.

Agradezco a mi gran equipo de asistentes de investigación, antes estudiantes tesistas de la carrera de Pedagogía en inglés y ahora profesoras tituladas. Sin cada una de ustedes este trabajo no habría sido posible. Gracias infinitas a Javiera Carvallo, Katherine Vásquez, Ana Parra, María Jesús Jamett y Daniela Hurtado.

A los destacados doctores e investigadores que colaboraron en la revisión de las distintas etapas de este trabajo, gracias sinceras. Deseo agradecer especialmente a la directora de esta tesis, la doctora María Sagrario Salaberri Ramiro y a mi co-directora María Soledad Cruz Martínez por su asistencia en este largo proceso de investigación. También agradezco sinceramente al Doctor José Juan Carrión por su acompañamiento durante estos años. Agradezco también a las profesoras Antoinette Gagné de la Universidad de Toronto, Malba Barahona de la Universidad Católica, Auristela Hormazabal, Daysi Reinoso, y a los investigadores Juan Patricio Aguilera y José Vergara de la Universidad de Playa Ancha, por la relevante retroalimentación que me proporcionaron.

Finalmente, gracias a Roberto Silva por su apoyo constante.

# ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS .....	2
ÍNDICE .....	3
ÍNDICE DE FIGURAS.....	6
ÍNDICE DE TABLAS .....	7
RESUMEN.....	8
ABSTRACT .....	10
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN. ....	13
1.1. Introducción.....	13
1.2. Identificación de la problemática.....	15
1.3. Justificación de la investigación. ....	22
1.4. Preguntas de investigación. ....	26
1.5. Objetivos de la investigación.....	27
1.6. Organización de la tesis.....	28
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	31
2.1. Introducción.....	31
2.2. Dos perspectivas en torno a la investigación sobre las actitudes. ....	32
2.3. Las actitudes desde la perspectiva cognitivista. ....	35
2.4. Las actitudes desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.....	38
2.4.1. Perspectivas metodológicas en el análisis crítico del discurso. ....	43
2.4.2. Herramientas analíticas para el estudio crítico del discurso. ....	47
2.5. Hallazgos generales sobre las actitudes docentes hacia la inclusión.....	54
2.6. Las actitudes hacia los estudiantes con dificultades de comunicación.....	60
2.7. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Chile.....	66
CAPÍTULO 3: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	76
3.1. Introducción.....	76
3.2. Antecedentes del sistema educativo chileno. ....	76
3.3. Los programas de integración escolar (PIE).....	78
3.4. La inequidad educativa y la Nueva Educación Pública.....	82
3.5. Las orientaciones pedagógicas para la implementación de la inclusión. ....	86
3.6. El Decreto 83 sobre diversificación de la enseñanza. ....	88
3.7. La formación del profesorado para la inclusión educativa.....	92

3.8. La enseñanza del inglés en las escuelas públicas y subvencionadas.....	97
3.9. La inclusión educativa en los contenidos de un programa de inglés.....	100
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	105
4.1. Introducción.....	105
4.2. Diseño del estudio.....	105
4.3. El rol de la investigadora principal y la validez de los datos.....	111
4.4. Descripción del profesorado participante en el estudio.....	114
4.5. Instrumentos para la recolección de datos.....	123
4.5.1. Cuestionario sobre información personal y actitudes docentes.....	123
4.5.2. Entrevistas individuales.....	135
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS.....	140
5.1. Introducción.....	140
5.2. Análisis de los datos del cuestionario.....	140
5.3. Primera etapa de análisis de las entrevistas.....	145
5.4. Segunda etapa de análisis cualitativo.....	148
5.4.1. Procedimientos del análisis crítico del discurso.....	150
CAPÍTULO 6. RESULTADOS.....	155
6.1. Introducción.....	155
6.2. Resultados de la encuesta.....	155
6.3. Comparación e interpretación de los hallazgos por dimensión.....	164
6.3.1. Opiniones generales: La diferencia y el repertorio de la integración.....	164
6.3.2. Los aspectos curriculares y organizativos: el escaso apoyo.....	169
6.3.3. La agencialidad y representaciones sociales en la práctica docente.....	174
6.3.4. La formación y el desarrollo profesional para la inclusión.....	179
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	185
7.1. Introducción.....	185
7.2. El repertorio de la integración en el discurso de los docentes.....	185
7.3. Las prácticas docentes y las representaciones sociales discursivas.....	189
7.4. La falta de apoyo como punto nodal en el discurso de los docentes.....	195
7.5. La formación y desarrollo profesional en el discurso docente.....	199
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	204
8.1. Síntesis de los resultados.....	204
8.2. Implicaciones pedagógicas.....	212
8.3. Limitaciones del estudio.....	214

8.4. Futuras líneas de investigación.....	216
CAPÍTULO 9: REFERENCIAS .....	219
CAPÍTULO 10: APÉNDICES .....	241
Apéndice A: Cuestionario sobre la inclusión .....	242
Apéndice B: Protocolo de la entrevista .....	248
Apéndice C: Primera clasificación de comentarios .....	250
Apéndice D: Frecuencia de temas y subtemas .....	252
Apéndice E: Ejemplo de análisis crítico del discurso.....	253
Apéndice F: Estadística opiniones generales.....	255
Apéndice G: Estadística aspectos curriculares y organizativos.....	256
Apéndice H: Estadística práctica docente .....	257
Apéndice I: Estadística desarrollo y formación.....	258

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Los tres factores de la actitud y su interacción en triada.	37
<i>Figura 2.</i> Los factores del triángulo del posicionamiento.	51
Figura 3. La multi-operacionalización de la variable actitud.	123
<i>Figura 4.</i> Primera Clasificación - Comentarios Dimensión Práctica Docente.	144

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1:</i> Número de centros educativos por DEPROV en 2015	115
<i>Tabla 2:</i> Número y especialidad de los profesionales que impartían inglés en 2012	116
<i>Tabla 3:</i> Título profesional de los/as participantes	119
<i>Tabla 4:</i> Dependencia administrativa de los centros	120
<i>Tabla 5:</i> Edad de los participantes - estadística descriptiva	121
<i>Tabla 6:</i> Años de experiencia - estadística descriptiva	121
<i>Tabla 7:</i> Docentes de inglés con cargo administrativo	122
<i>Tabla 8:</i> Experiencia docente con estudiantes con NEE	122
<i>Tabla 9:</i> Frecuencia y orientación de los comentarios en la dimensión 1	148
<i>Tabla 10:</i> Estadística descriptiva - resumen por dimensión	156
<i>Tabla 11:</i> Escalas globales por dimensión y años de experiencia	158
<i>Tabla 12:</i> Cruce opiniones generales – DEPROV	160
<i>Tabla 13:</i> Cruce aspectos curriculares y organizativos - DEPROV	160
<i>Tabla 14:</i> Cruce práctica docente - DEPROV	161
<i>Tabla 15:</i> Cruce formación y desarrollo profesional - DEPROV	162
<i>Tabla 16:</i> Cruce escalas por dimensión - Educación Básica	163

## RESUMEN

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las aulas regulares es una realidad para la mayoría de los docentes que trabajan en el sistema educativo chileno. La presente investigación ha tenido como objetivo conocer las actitudes hacia la inclusión educativa del profesorado de inglés de los centros municipales y subvencionados de la región de Valparaíso, Chile. Esta indagación sobre las actitudes docentes se ha organizado en torno a cuatro dimensiones: las opiniones generales, los aspectos curriculares y organizativos, la práctica docente y la formación y desarrollo profesional para la inclusión educativa del profesorado de inglés en este contexto. Para abordar los objetivos se ha utilizado un diseño exploratorio descriptivo con método mixto: se han obtenido datos cuantitativos mediante una encuesta social y datos cualitativos a través de una pregunta abierta por escrito y entrevistas personales. Para el análisis de la información cuantitativa, se ha realizado estadística descriptiva para cada dimensión. En los análisis de los datos cualitativos se ha seguido un enfoque sociocultural crítico utilizando técnicas y herramientas del análisis crítico del discurso.

Los resultados de la encuesta indican que el profesorado de inglés de la región mantiene actitudes más favorables en sus opiniones generales sobre los principios y sobre sus propias prácticas para la inclusión educativa. Sus actitudes son más desfavorables con respecto a los aspectos curriculares y organizativos y su formación y desarrollo profesional para la inclusión. Sin embargo, los análisis discursivos de la información cualitativa han evidenciado la fijación del repertorio interpretativo de la integración educativa y la falta de reflexión crítica frente a los procedimientos discriminatorios de los Programas de Integración Escolar (PIE). Además, se ha observado una marcada representación social de los docentes de Educación Especial como incompetentes para apoyar los procesos de atención a la diversidad en las clases de inglés. La representación identitaria del profesorado de inglés también lo posiciona sin conocimiento o herramientas para afrontar las aulas inclusivas por no ser especialista en Educación Especial. Los resultados evidencian también que no existen instancias de colaboración de los/as docentes de inglés con el equipo interdisciplinar a cargo del programa de integración escolar en las escuelas

municipales y subvencionadas de la región. Esta situación, además de las exigencias de la evaluación estandarizada de la habilidad en el idioma inglés del estudiantado de estos centros educativos, puede explicar las actitudes desfavorables sobre la dimensión aspectos curriculares y organizativos de la inclusión educativa que se han encontrado en el contexto estudiado.

## ABSTRACT

The inclusion of students with special needs in the regular classrooms is a reality for most teachers in the educational system in Chile. The main aim of this investigation was to find out the attitudes towards inclusion of English teachers who work in public and subsidized schools in the Valparaíso region. This study was organized around four dimensions: teachers' general attitudes towards inclusion, the curricular and organizational factors pertaining to the implementation of inclusion in this context, their pedagogical practices for inclusion in the English class, and their training and professional development for inclusive education. In order to fulfill the objectives of this study, a mixed method exploratory-descriptive design was used, including a quantitative survey and qualitative data obtained with different techniques. Quantitative analysis included descriptive statistics per dimension and the analysis of qualitative data was done following a sociocritical approach. Analytical tools from the field of critical discourse analysis were used for the processing of the qualitative data obtained with both collection strategies.

The results obtained with the survey indicate that the attitudes of English teachers in this region are more favorable towards the general principles of inclusion and their own pedagogical practices for inclusion in the English class. They hold less favorable attitudes about the curricular and organizational factors related to inclusion and their professional development for inclusive education. However, the discursive analysis revealed that the interpretative repertoire corresponding to integration is fixed in the language used by the participating teachers. Moreover, these teachers demonstrate lack of critical reflection about the discriminatory procedures inherent to the implementation of the integration programs in the schools. By critically analysing their discourse, it is also observed that Special Education teachers are characterized as incompetent to provide meaningful help in the English class. This is related to EFL teachers' own social representation as experts in the area of language learning, and not in Especial Education. The results of this investigation indicate that there are little to no opportunities for English teachers to collaborate with other professionals in the schools. These EFL teachers' discourse also reveals their feelings of frustration because of the many requirements and little help they receive from the

authorities in the educational system, which may explain their unfavorable attitudes about the curricular and organizational factors that impact inclusive education in this context.



# **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.**

## **1.1. Introducción.**

Los movimientos internacionales por la educación inclusiva han derivado en nuevas orientaciones didácticas y legislación para la atención a la diversidad en los centros educativos. A partir de la declaración sobre el derecho de todos/as a la educación, en Salamanca en 1994, se ha promovido terminar con la estigmatización social que conlleva ser sujeto de apoyo especial en un aula donde se presume la homogeneidad del alumnado. La protección de los derechos de los estudiantes que se encuentran en situación de afrontar alguna barrera o dificultad en su aprendizaje se ha puesto de relieve como tema central de interés en el ámbito educativo (Carter et al., 2013; Echeíta, 2008; Florian y Linklater, 2010).

La educación inclusiva se basa en conceptos derivados de las Teorías de Justicia Social y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Evans, 2008), por lo que supone un cambio hacia la atención a la diversidad que consiste en avanzar hacia la comprensión de las distintas dimensiones que tiene el concepto de inclusión, en virtud de las diferencias culturales y lingüísticas que poseen los aprendices en un aula determinada y las diversas Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pueden constituirse en barreras en el proceso de aprendizaje (Alberta Education, 2008; Clark et al., 1999).

Debido a esta nueva visión de las diferencias en el aula se han implementado importantes reformas legislativas, y así, se ha instalado en las comunidades la necesidad de trabajar para la inclusión educativa en todos los niveles, entendiéndola a través de este nuevo prisma de la celebración de la diversidad y la equidad. La inclusión requiere que los centros educativos identifiquen, no solamente las dificultades individuales que pueda tener el alumnado, sino también que se eliminen las barreras del entorno que dificultan sus aprendizajes. Esta concepción más amplia de la atención a la diversidad en el aula requiere un profesorado comprometido con los valores de la inclusión educativa.

Los valores básicos de la educación inclusiva y la formación docente son: la diversidad, la equidad, la justicia social, la libertad, la solidaridad y la cooperación. Carrión y Sánchez (2001) explican que los docentes que atienden a la diversidad deben contar con ciertos rasgos actitudinales, que se basan en los valores anteriormente mencionados. El profesorado de un centro educativo debe adoptar una postura responsable y de profunda reflexión con respecto a cómo ellos mismos al formar parte del entorno del estudiantado pueden estar erigiendo barreras para su aprendizaje a través de actitudes y prácticas cotidianas.

La legislación para instalar los principios de la inclusión en los centros educativos ha propiciado cambios en las prácticas docentes tendentes a apoyar la atención a la diversidad de estudiantes presente en sus aulas. Sin embargo, la investigación en el ámbito de las innovaciones evidencia que cambiar las actitudes y las prácticas en los contextos educativos es difícil.

Con el fin de favorecer cambios que promuevan los valores de la educación inclusiva en las comunidades educativas, es necesario investigar primero cómo se forman las actitudes docentes en las prácticas cotidianas. Es por esta razón que se torna importante adoptar un diseño de investigación que dé cuenta del lenguaje, ya que este es una parte irreductible de la vida social por estar dialectalmente interconectado con otros elementos de la misma, tales como las actitudes y las prácticas docentes para la atención a la diversidad en las aulas (Fairclough, 2003). Se hace necesario adoptar enfoques críticos en la investigación y en la formación docente, que permitan interpretar la realidad desde una perspectiva comprometida con la transformación social, la justicia y la equidad (Barnard y Burns, 2012; Goldstein, 2004; Lin, 2004; Norton y Tohey, 2004; Pennycook, 2004).

En el presente estudio, se han combinado estrategias metodológicas para investigar el fenómeno de las actitudes. Por un lado, hemos investigado las actitudes del profesorado de inglés mediante una encuesta social cuantitativa con el fin de observar las tendencias en las actitudes docentes en la región, para luego profundizar en la descripción de las actitudes

de estos docentes examinando críticamente su discurso. Se han utilizado en estos análisis herramientas del Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 2003, 2012), de la Teoría del Discurso (Jorgensen y Phillips, 2002), además de conceptos clave de las teorías de la Identidad (Farnsworth et al., 2016; Norton, 2011; Wenger, 2002).

Se han contrastado los resultados en la encuesta con aquellos obtenidos mediante el análisis crítico del discurso con el fin triangular la información al nivel de los datos. Con esta técnica de análisis cualitativo, se han identificado los repertorios interpretativos, los significantes clave y las representaciones identitarias en el lenguaje del profesorado cuando expresan valoraciones sobre los principios, la implementación y la formación para la inclusión educativa. Por lo anteriormente expuesto, esta investigación es una exploración de las actitudes sobre la inclusión educativa que se manifiestan en el discurso del profesorado de inglés en la región de Valparaíso.

## **1.2. Identificación de la problemática.**

En 1994, se reunieron en Salamanca (España) delegados de 95 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en lo que se ha convertido en el punto de inflexión en la historia de la Educación Especial y en un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una orientación inclusiva. Diez años después de la Declaración de Salamanca, Echeíta y Verdugo (2004a) afirmaban que las comunidades habían aprendido ya importantes lecciones con respecto al tratamiento de la diversidad del alumnado gracias a la Declaración y al Marco de Acción que se delineó en esa oportunidad. Los principales avances han tenido que ver con el refuerzo de una visión interactiva, ecológica y contextual de las diferencias individuales y la acción educativa, el avance hacia la inclusión real sin desconocer el papel de los centros de Educación Especial y la necesidad de revisión y mejora continua de los procesos educativos de todo el estudiantado en un centro.

La Declaración de Salamanca ha extendido la perspectiva sobre las necesidades educativas especiales a todo el alumnado que pueda experimentar dificultades en su

proceso educativo o que se encuentra en situación de desventaja respecto a otros. Explican Echeíta y Verdugo (2004a) que en esta nueva visión de las dificultades en el aprendizaje: “(...) los estudiantes con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino en buena medida cualquiera que, en un momento u otro de su vida escolar, por una u otra razón, precisan que se remuevan las barreras de todo tipo que les impide avanzar en su escolaridad” (p.16).

La inclusión educativa es un asunto político sobre el tipo de sociedad que queremos (Echeíta, 2017). Es por esta razón que es necesario que todos los participantes de la comunidad estén alineados con los principios y valores de este enfoque que destaca la atención a la diversidad como el principal objetivo de la educación democrática, ya que requiere conjugar equidad y calidad en educación para todo el alumnado. El primer valor en el que se basa la inclusión educativa es “la atención a la diversidad”. En esta concepción de la “diversidad”, ésta se entiende como “un valor en sí misma” (Carrión y Sánchez, 2001, p. 227). Este principio lo ponen en práctica los docentes cuando adoptan una perspectiva multicultural, de respeto por todas las diferencias presentes en el aula, sin importar si son de índole cultural, física, o psicológica. Los docentes generan un ambiente en el que las diferencias son valoradas por toda la comunidad educativa.

El segundo valor en el que se basa la inclusión es la “equidad”, que implica permitir a las personas elegir sus propios caminos para cumplir sus metas de aprendizaje, sin imponer una única forma para todos. Todos los aprendices en el aula deben tener igualdad de condiciones a través de una oferta curricular flexible: “El ser diferente no marca las líneas respecto a sus oportunidades, incluyendo la igualdad de condiciones en que se recibe educación” (Carrión y Sánchez, 2001, p. 227). En tercer lugar, el valor entendido como el compromiso con la “justicia social” se refiere a una problemática más amplia, pero que impacta directamente en el trabajo del profesorado en las aulas. La justicia social es un valor que requiere adoptar un enfoque que impida la explotación de sectores de la población por parte de otros debido a ventajas o privilegios basados en el estatus social: “La sociedad actual sacraliza las desigualdades sociales amparadas por la preponderancia del mercado y margina a grandes capas de la población respecto a los bienes y servicios”

(Carrión y Sánchez, 2001, p. 227). El profesorado que adopta un enfoque de justicia social contribuye a la toma de conciencia con respecto a estas desigualdades y trabaja en acotarlas o intentar eliminarlas por medio de la educación.

Continuando con los valores en los que se basa la inclusión educativa, se destaca la “libertad”, debido a que ésta se entiende como la posibilidad de elegir formas y enfoques de aprendizaje que estén en concordancia con las necesidades particulares de cada individuo o comunidad educativa. El profesorado que se adhiere a este valor se preocupa de otorgar opciones y de resaltar la importancia de una elección pertinente de herramientas o recursos para el aprendizaje de cada uno de los aprendices, sin presiones burocráticas para acceder a ellos. Finalmente, la “solidaridad” y la “cooperación” son valores inherentes a los procesos de atención a la diversidad, ya que suponen una respuesta al marcado individualismo y competitividad tan centrales para la sociedad actual (Carrión y Sánchez, 2001). Un docente que trabaja para atender a la diversidad en el aula manifiesta una marcada tendencia a compartir prácticas efectivas y a buscar apoyo de sus compañeros del centro para solucionar las dificultades de aprendizaje detectadas. Los docentes que trabajan bajo el principio de la solidaridad no discriminan a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades, ya que todos contribuyen en el proceso de aprendizaje de los demás estudiantes en el aula: “(...) la debilidad de unos y la fuerza de otros contribuyen a una mayor seguridad de todos” (p. 227).

A partir de este marco de valores, y a pesar de haberse evidenciado importantes avances en los procesos de la atención a la diversidad en el ámbito educativo, persisten las dificultades en la implementación de la inclusión en los centros (Echeíta, 2017). Echeíta y Verdugo (2004b) resumieron las limitaciones más importantes que se habían observado en el contexto español diez años después de la declaración de Salamanca. Entre dichas limitaciones, estos autores destacaban: a) la persistencia de la perspectiva orientada hacia el déficit para el tratamiento de las dificultades en el aprendizaje por parte de los orientadores, profesionales de apoyo y docentes, y por ende, la persistencia de las etiquetas sobre el alumnado en los centros; b) la delegación de responsabilidades de atención a la diversidad en los “especialistas” de Educación Especial; c) el mantenimiento de esquemas de

financiación y dotación de recursos que dependen del número de estudiantes diagnosticados, y d) la resistencia al cambio de los centros de Educación Especial, donde se ha propiciado una modernización de la misma, más no necesariamente la aceptación de esta perspectiva más global de atención a la diversidad de todo el alumnado, entre otras.

Una problemática que persiste actualmente en este ámbito es la formación del profesorado para la implementación de la educación inclusiva (Canales et al., 2018; Echeíta, 2012; Echeíta y Verdugo, 2004b; Gonzalez et al., 2017; Jimenez, 2004; Luengo, 2004; Marchesi, 2004; Solis et al., 2019). Con el fin de abordar esta temática, en octubre de 2009 se puso en marcha un proyecto titulado “Teacher Education for Inclusion” de la Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales (AEDNEE). Como resultado de este proyecto, se ha desarrollado el Perfil del Docente para la Educación Inclusiva, que fue validado en 2011 (Echeíta, 2012). A partir de este perfil, las actitudes forman parte de las competencias que debe desarrollar el profesorado en formación. Nos explica Echeíta (2012):

Una competencia describe una acción (en este caso de un docente), que puede ser demostrada de alguna forma. Un profesor debería ser capaz de mostrar algún tipo de evidencia de que, en cierto grado al menos, mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades). (p. 13)

Este perfil por competencias ha quedado estructurado en torno a cuatro valores nucleares:

- Valorar la diversidad del alumnado. Las diferencias en el aprendizaje son consideradas un recurso y un valor educativo,
- Apoyar a todos los aprendices. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado,
- Trabajar con otros. La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar,

-Cuidar el desarrollo profesional personal. La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional. (p. 17)

Cuando los docentes adoptan un enfoque de atención a la diversidad basado en los valores de la educación inclusiva, muestran actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado, usan conocimiento pertinente en el diseño de sus clases y se esfuerzan por implementar prácticas inclusivas en sus aulas. Son docentes autocríticos y reflexivos, constantemente cuestionan sus prácticas y trabajan colaborativamente para el cumplimiento de las metas de aprendizaje de todos los aprendices en sus aulas regulares. Estos docentes comprenden profundamente que la didáctica en una clase debe adaptarse a las necesidades de cada uno de los participantes en el aula y se mantienen al día con los últimos desarrollos en el campo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje.

La relación entre las actitudes favorables y las prácticas docentes inclusivas ha sido un importante foco de interés de la investigación en el campo de la inclusión educativa (Echeíta, 2012; Echeíta et al., 2014; Echeíta y Verdugo, 2004b; Jiménez, 2004; Luengo, 2004; Marchesi, 2004). Investigaciones en diversos contextos educativos han encontrado evidencias de que las actitudes favorables hacia la atención a la diversidad del alumnado por parte del profesorado propician prácticas más inclusivas y, por lo mismo, más efectivas para el aprendizaje de todos los aprendices en el aula (Canales et al., 2018; Kuyini y Desai, 2007; Solis et al., 2019).

En Chile, la inclusión educativa se entiende como la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), quienes son denominados usualmente por los profesionales de la comunidad escolar como “niño/a PIE”, por la sigla del nombre del Programa de Integración Escolar (PIE), sigla que también se usa para designar el procedimiento administrativo para afrontar las dificultades de aprendizaje que actualmente se encuentra en vigencia en este contexto sociocultural. De esta manera, la atención de los niños PIE forma parte del quehacer cotidiano de las comunidades educativas cada vez con mayor frecuencia, constituyendo un importante desafío especialmente para el profesorado

de inglés. Como ya se ha discutido, para que se cumplan los principios de la inclusión educativa, es necesario que todo el profesorado muestre actitudes positivas ante la tarea de atender a las diferencias en el aula. Esto requiere que los docentes cuenten con conocimiento actualizado sobre la enseñanza de segundas lenguas, que trabajen en conjunto con el equipo de compañeros y profesionales de la comunidad educativa y que comprendan las dificultades en el aprendizaje que pueden constituirse en barreras para los aprendices. En este sentido, en el caso de la clase de inglés como idioma extranjero, la inclusión significa que todo el estudiantado trabaja para desarrollar habilidades comunicativas en la nueva lengua, sin importar las capacidades individuales que tenga (Artiles, 2011; Fletcher et al., 2010; Garbati, 2013; Godoy Peña, 2015; Ortiz, 2002; Reeves, 2009).

Al respecto, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, los investigadores han destacado la importancia de la interacción de los aprendices de un idioma con distintos estímulos didácticos que propicien los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo de la competencia comunicativa en la nueva lengua. Las teorías más influyentes en las últimas décadas entienden el aprendizaje de un idioma como dependiente del contexto en el que se produce. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades orales depende de la participación de los estudiantes en actividades comunicativas significativas en el aula (Lantolf y Thorne, 2007; Saville y Bartok, 2016; Swain, 2006). Bajo este prisma, para el aprendizaje de una nueva lengua se necesita implementar estrategias pedagógicas en las que el aprendiz tenga oportunidades de desarrollar habilidades para:

1. Comprender la nueva lengua, en variadas modalidades: escrita, oral y multimedia (Vanpatten, 2002),
2. Conceptualizar, formular y evaluar su propio lenguaje en la nueva lengua, en situaciones comunicativas (Muranoi, 2007).
3. Automotivarse, autoregularse y mantener la inversión de esfuerzo en una tarea (Darvin y Norton, 2015; Norton, 2006; Norton y Mckinney, 2011).

Se han formulado diversas propuestas teóricas en los campos de estudio de la Psicolingüística y de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), siendo la teoría

sociocultural del aprendizaje de Vygotsky una de las más influyentes en las últimas décadas (Lantolf, 2011). El interés por estudiar el aprendizaje desde esta perspectiva vino de la mano de un creciente interés en el papel de la interacción social en los procesos cognitivos asociados a la adquisición de segundas lenguas (Atkinson, 2011; Swain, 2006). En el desarrollo de la didáctica para la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (LE) o segunda lengua (L2) se ha enfatizado la importancia de ofrecer a los estudiantes oportunidades de recibir ayuda durante el proceso de aprendizaje, en la forma de “andamiaje” o apoyo didáctico adaptado a sus necesidades (Lantolf, 2011; Lantolf y Thorne, 2007; Swain, 2006). El aprendizaje se concibe como un proceso centrado en el aprendiz, situado en el contexto y mediado por diversos factores personales, sociales, emocionales, cognitivos y físicos. Esta necesidad de que el entorno sea el que se adapte a los estudiantes concuerda con conceptos relacionados con la atención a la diversidad, tales como la flexibilización de la didáctica y la adaptación curricular.

En esta área, se puede destacar la experiencia en países como Canadá y Los Estados Unidos, donde la enseñanza del inglés (y francés) como segunda (o tercera) lengua constituye una relevante política pública (Archibald et al., 2006; Ardiles y Ortíz, 2002). En el caso de Canadá, se establece explícitamente en las políticas lingüísticas del país la promoción y el apoyo a los esfuerzos por mejorar los procesos de la enseñanza de segundas lenguas con el fin de alinearse con su identidad declarada de nación multilingüe (Alberta Education, 2008). En los Estados Unidos, las políticas de atención a la diversidad se han centrado en atender a los aprendices de inglés como segunda lengua teniendo en cuenta su diversidad lingüística y cultural y su alta representación en los servicios de Educación Especial (Ardiles, 2011; Ardiles y Ortíz, 2002). Es más, en este país la investigación en el ámbito de las necesidades educativas especiales se ha desarrollado didácticas y principios pedagógicos específicos para la atención de las necesidades educativas especiales en contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua (Ardiles y Ortíz, 2002; Ortíz, 2002).

En el estado actual de la cuestión, resulta relevante conocer las actitudes del profesorado de inglés hacia los principios y las prácticas pedagógicas para la educación

inclusiva en el contexto sociocultural de interés de esta investigación. Como se ha comentado, es importante que el profesorado muestre actitudes favorables hacia la atención a la diversidad, debido a la estrecha relación que existe entre las actitudes y la implementación de prácticas pedagógicas efectivas en las clases de inglés como idioma extranjero. Esta investigación se centra en las actitudes hacia la inclusión educativa de los/as profesores de inglés que trabajan en los centros educativos de la región de Valparaíso, Chile.

### **1.3. Justificación de la investigación.**

La implementación de políticas que propician la inclusión educativa en Chile hace pertinente indagar cuáles son las actitudes del profesorado de inglés sobre estos conceptos y cómo afrontan su trabajo de enseñar una lengua extranjera bajo el nuevo modelo educativo, en este contexto sociocultural. En el estudio de las actitudes y creencias de los docentes de inglés se ha enfatizado que la cognición humana es inherentemente social. Se entiende que la cognición humana está mediada por un medio ambiente cultural y de este medio ambiente los individuos aprendemos los sistemas de representación, como por ejemplo, el lenguaje (Correa y Arancibia, 2011; Díaz, 2011; Dunn, 2011; Johnson y Arshavskaya, 2011; Johnson y Golombek, 2011; Schirmer, 2011; Smolcic, 2011). Los resultados de las investigaciones sugieren que las formas externas de interacción social se vuelven herramientas psicológicas para el razonamiento de los/as profesores/as, y que este fenómeno impacta sus prácticas. Esta visión de la cognición humana se atribuye principalmente a Vygotsky (1978) quién propuso que la cognición está mediada por artefactos culturales, siendo el lenguaje el principal (Johnson y Golombek, 2011).

Por un lado, desde una perspectiva cognitivista de la formación profesional e identitaria del profesorado de inglés, las actitudes son constituyentes de la cognición docente. El profesor es un sujeto individual que crea su realidad en la interacción con su entorno social, influenciado por sus experiencias previas, sus creencias arraigadas en la educación formal, su formación en la universidad, además de su trayectoria profesional. Primero, los docentes construyen presunciones que les permiten hacer juicios preliminares

acerca de un objeto o situación. Luego, al afrontar el objeto o la situación se dan las percepciones, las que pueden contradecir a las presunciones iniciales. Las actitudes hacia el objeto o situación pueden refinarse con la experiencia, rechazarse, reformularse o incorporarse a las creencias sobre el objeto o situación (Barnard y Burns, 2012).

Por otro lado, desde una visión postestructuralista en la investigación de las actitudes humanas, el lenguaje conforma las actitudes al utilizarse en situaciones de comunicación en el mundo real. Esta postura teórica se opone a la visión esencialista tradicional ya que no considera al lenguaje como una ventana a un objeto fijo en la cognición. En la perspectiva postestructuralista, las actitudes existen en el discurso de las personas. Parker (2014) explica que los patrones en el lenguaje de los grupos desvelan los patrones ideológicos y de poder en las instituciones sociales en las que los individuos participan. El foco de estudio de la psicología en el discurso es desenmarañar el entramado social que está embebido en los diversos discursos disponibles. Esta preocupación por examinar los lazos que conforman la vida social en el discurso de las personas obliga a ver al lenguaje en uso como una práctica discursiva. En este enfoque metodológico no se entiende que las personas tengan una actitud positiva o negativa frente a un objeto, sino que más bien se observa la evaluación de éste cuando toma forma y se expresa en el discurso, en los momentos clave de una interacción. El análisis se centra en cómo la orientación, la estructura lingüística y la secuencia de la acción en las prácticas sociales constituyen los rasgos psicológicos, en este caso, las actitudes del profesorado (Potter, 2012).

En esta investigación, se entiende el discurso como proponen Jorgensen y Phillips (2002), es decir, como un concepto analítico, una entidad que constituye un marco conceptual para el estudio de las actitudes docentes que lo habitan. El lenguaje es una parte irreductible de la vida social, dialectalmente interconectado con otros elementos de la misma. Es por esta razón que se torna importante adoptar un diseño de investigación que dé cuenta del uso del lenguaje a través de alguna forma de análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003, 2012). Desde esta perspectiva investigadora, que combina elementos de la psicología discursiva y de la visión postestructuralista, se pueden analizar las formas particulares de expresión en las que las identidades y sus componentes tales como la

motivación, las creencias o la actitud se manifiestan. El discurso estructura y restringe el habla a través de los distintos contextos de la interacción social (Jorgensen y Phillips, 2001).

Estos investigadores del campo de la psicología social destacan el papel del análisis crítico del discurso como una herramienta para estudiar la ideología que subyace en el discurso de determinados grupos sociales. Esta herramienta requiere realizar la descripción y discusión de los datos en un marco explícitamente político-social que provea la necesaria información del contexto histórico y cultural para la comprensión e interpretación del lenguaje observado (Parker, 2014). Aun cuando el análisis crítico del discurso se ha utilizado como método de investigación cualitativa desde hace décadas, persiste variedad en este enfoque metodológico que ha resultado en el desarrollo de dos perspectivas para este tipo de trabajo de investigación. Estos enfoques se diferencian en los siguientes aspectos:

- a. El uso de ciertas técnicas específicas de recolección de datos y análisis de información.
- b. El análisis de los datos llevado a cabo desde un punto de vista interdisciplinar, donde se conectan los análisis textuales realizados con los análisis de naturaleza social histórica que pueden ayudar a interpretarlos (Bozatzki, 2014).

En general, las investigaciones cualitativas que utilizan los métodos y técnicas de la etnometodología conllevan la observación de fenómenos en el contexto social en el que son construidos por las personas a través del uso del lenguaje en su vida cotidiana. La versión del análisis crítico del discurso propuesta por Potter y Wetherell (1988), a pesar de corresponder a un enfoque de investigación relacionado con la etnometodología, parte desde el discurso para ofrecer un análisis textual minucioso con el fin de documentar exactamente lo que se hace socialmente con el lenguaje en el contexto de una conversación específica, pero no se ocupa del contexto social más amplio en el que se produce la interacción analizada.

Otros teóricos, como Fairclough (2012) y Parker (2014), sugieren que la tarea del investigador que utiliza el enfoque del análisis crítico del discurso comienza con una etapa previa de análisis “conceptual” del discurso objeto de investigación. Este análisis conceptual se realiza con el fin de demarcar y reconocer primero las variantes en los discursos presentes sobre el tema en estudio en el grupo de individuos de interés. En esta concepción postestructuralista de los fenómenos psicológicos como las actitudes, se destacan los factores histórico-contextuales que impactan el discurso de las personas y por consiguiente también las prácticas de quienes participan en una comunidad educativa en un momento determinado. Este enfoque de investigación contribuye a la comprensión e interpretación de fenómenos como la actitud docente hacia la inclusión al observar cómo éstas se conforman en las estructuras del lenguaje.

Utilizando un enfoque sociocultural crítico, en este trabajo hemos observado e interpretado las prácticas discursivas del profesorado de inglés en esta región de Chile. En este sentido concordamos con la opinión de Bozatzki (2014) quien indica que, es preferible el tratamiento de las posturas investigadoras basadas en la etnometodología y el postestructuralismo como dos recursos metodológicos disponibles dentro del actual debate epistemológico, teórico y metodológico sobre el uso del análisis crítico del discurso en la investigación de los fenómenos psicológicos con un marcado trasfondo social.

En este estudio, hemos utilizado herramientas del Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (2003) para interpretar los significados en los textos escritos y orales producidos por los docentes participantes atendiendo a dos dimensiones: la textual y la social. Para complementar este análisis, hemos usado también algunos conceptos relevantes de la Teoría del Discurso de Wetherell y Potter (1988), tales como las nociones de *repertorio interpretativo* y de *cadena de equivalencia*, además de conceptos clave de la Teoría de la Identidad de Wenger (2000). Según Pennycook (2004), es relevante utilizar una perspectiva crítica en la investigación sobre la cognición del profesorado de inglés, con el fin de analizar cuidadosamente las prácticas sociales, cuestionar las categorías que empleamos para comprender el mundo y reflexionar sobre de las presunciones que subyacen en nuestro discurso.

En esta investigación, se propone describir las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión, comprender la diversidad existente en este ámbito y proveer una interpretación de estos resultados teniendo en cuenta los factores del entorno que han influido en estos. Asimismo, con este trabajo de investigación se pretende fomentar la reflexión sobre las presunciones que subyacen en las categorías que se utilizan para hablar del alumnado con y sin necesidades educativas especiales en nuestro discurso. Este análisis nos ha permitido conocer las actitudes de los docentes hacia la inclusión en sus clases de inglés en esta región de Chile.

#### **1.4. Preguntas de investigación.**

La pregunta primaria de investigación que guía este estudio es la siguiente:

¿Cuáles son las actitudes del profesorado de inglés de centros públicos y subvencionados con respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la clase de inglés como lengua extranjera (LE) en la región de Valparaíso?

Esta pregunta se ha desglosado en cuatro preguntas específicas, relacionadas con cuatro dimensiones de las actitudes docentes hacia la inclusión:

1. ¿Qué actitudes generales tienen los docentes de inglés de centros públicos y subvencionados sobre los principios de la educación inclusiva?
2. ¿Cuáles son las actitudes de estos docentes de inglés con respecto a los factores curriculares y organizativos disponibles para afrontar la inclusión de estudiantes con alguna NEE en la clase de inglés como LE?
3. ¿Qué actitudes muestran estos docentes de inglés sobre su propia práctica docente para la implementación de la inclusión educativa en la clase de inglés como LE?

4. ¿Cuáles son las actitudes del profesorado de inglés con respecto a su formación y desarrollo profesional para la inclusión de estudiantes con NEE en la clase de inglés como LE?

### **1.5. Objetivos de la investigación.**

El objetivo general de la presente investigación es el siguiente:

Conocer las actitudes del profesorado de inglés de las escuelas públicas y subvencionadas de la región de Valparaíso con respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las clases de inglés como lengua extranjera (LE).

Se han planteado cuatro objetivos específicos para esta investigación. Estos son:

1. Investigar las actitudes generales del profesorado de inglés sobre los principios de la inclusión educativa en la clase de inglés como lengua extranjera (LE).
2. Describir las actitudes de los docentes de inglés con respecto a los aspectos curriculares y organizativos para la implementación de la inclusión educativa en la clase de inglés como LE.
3. Conocer las actitudes del profesorado de inglés sobre su práctica docente para la inclusión de estudiantes con NEE en la clase de inglés como LE.
4. Indagar en las actitudes de los profesores de inglés sobre su formación y desarrollo profesional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la clase de inglés como lengua extranjera (LE).

## **1.6. Organización de la tesis.**

A continuación, en el capítulo dos se presenta el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, se explican las dos perspectivas más usadas en la investigación sobre las actitudes. Posteriormente, se definen la actitud y los valores en la cognición docente desde una visión mentalista o cognitivista de este fenómeno, para continuar con una explicación de los componentes de la actitud. En la última parte, se describe el concepto actitud como se entiende desde la perspectiva postestructuralista, y se explica como este complejo fenómeno humano se estudia actualmente mediante el análisis crítico del discurso. A continuación en este capítulo se presenta un resumen de los hallazgos de la investigación en el ámbito de las actitudes docentes hacia la inclusión en general, para continuar comentando los hallazgos relacionados con las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con dificultades de comunicación o lenguaje. Finalmente, en este capítulo se presenta una sección sobre los resultados de las investigaciones previas sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión en el contexto educativo chileno. En la última parte de este capítulo se comentan los antecedentes previos con respecto al tema de las actitudes del profesorado de inglés hacia la inclusión educativa en Chile.

En el capítulo tres de esta tesis doctoral se presenta el contexto cultural e histórico de esta investigación. Se comienza con una explicación cronológica de los procesos de inclusión que se han impulsado en Chile desde el nivel de administración central a partir de la década de los 90. Para una comprensión cabal, se presentan también las limitaciones y dificultades en los procesos de implementación de la inclusión educativa, las que se han detectado a través de la investigación en este ámbito. Así, en este capítulo se expone también el plan de implementación inicial de la Nueva Educación Pública y las orientaciones principales publicadas recientemente por el Ministerio de Educación con respecto a la diversificación de la enseñanza en Chile. En la última parte de este capítulo, se presenta información sobre la formación del profesorado de inglés, la enseñanza del inglés y las prácticas de los docentes de inglés en este contexto. Finalmente, se concluye este capítulo con un ejemplo de los contenidos y las orientaciones pedagógicas incluidas en un programa actual de la asignatura de inglés.

En el capítulo cuatro se describen los procedimientos de investigación utilizados para dar respuesta a las preguntas planteadas: el diseño, la descripción de los participantes, y los procedimientos de planificación y revisión de los instrumentos de recolección de información utilizados. En el capítulo cinco, se explica el proceso de análisis de toda la información recolectada. El capítulo seis de esta tesis doctoral corresponde a la presentación de los resultados obtenidos con los diferentes métodos de recolección de datos utilizados y, en el capítulo siete, se presenta la interpretación de los resultados, donde éstos se comentan con respecto a los resultados en la investigación previa y los desafíos actuales de la inclusión educativa en Chile. Por último, en el capítulo ocho se presentan las conclusiones, implicaciones y limitaciones de este estudio. El capítulo nueve corresponde a los Apéndices de esta tesis doctoral.



## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.

### 2.1. Introducción.

La investigación en el ámbito de las actitudes docentes ha adoptado diversas perspectivas teóricas y metodológicas según la manera en que se entiende la naturaleza ontológica del objeto de estudio. En este capítulo se presenta el marco teórico que ha guiado esta investigación, comenzando por una comparación de dos visiones sobre las actitudes: la perspectiva esencialista por un lado y la perspectiva crítica por el otro. Estas son las dos perspectivas metodológicas que se han utilizado comúnmente en la investigación para abordar esta temática. Ambas perspectivas surgen para comprender el fenómeno psicológico de las actitudes que no se puede observar directamente. Por un lado, los mentalistas entienden las actitudes como un ente que existe en la cognición de las personas. Las actitudes son fijas y estáticas una vez formadas y no suelen cambiar de manera natural. Por otro lado, la visión crítica en la investigación de las actitudes pone de relieve el entorno histórico cultural en la formación de la identidad, las creencias y las actitudes hacia las situaciones, los objetos o las personas y las considera contingentes al entorno en el que se expresan en el lenguaje.

Los investigadores en el ámbito de los fenómenos psicológicos con un profundo trasfondo social entienden las actitudes como un fenómeno dinámico e influido por el entorno de las personas en las experiencias de su vida cotidiana. Dentro de esta visión de las actitudes existen varias opciones metodológicas para observarlas e interpretarlas, tales como la etnometodología<sup>1</sup>, el análisis conversacional<sup>2</sup>, y el análisis crítico del discurso. En

---

<sup>1</sup> La etnometodología es una forma de investigación cualitativa en el campo de la antropología. Se desarrolló específicamente para el estudio de las sociedades y la cultura humanas. Aun cuando el concepto “cultura” se ha definido de diversas maneras, usualmente se refiere a las creencias, los valores y las actitudes que forjan el comportamiento de un grupo particular de personas. Para que un estudio cualitativo sea considerado etnográfico, éste debe ofrecer una interpretación de los datos dentro de un marco sociocultural (Merriam, 2002).

<sup>2</sup> El análisis conversacional es un método utilizado en la investigación cualitativa sociocultural. La conversación es la esencia de la interacción social y por ello tiene importantes efectos en la conformación de

este capítulo se comentan la teoría y las técnicas de recogida y de análisis de datos correspondiente al *Análisis Crítico del Discurso*.

Se presenta a continuación una descripción de la representación de nuestro objeto de estudio en cada una de estas perspectivas metodológicas, junto con una discusión sobre cómo ésta influye en el diseño y en la selección de los instrumentos para la recogida de información en la investigación sobre las actitudes.

## **2.2. Dos perspectivas en torno a la investigación sobre las actitudes.**

Desde una perspectiva cognitivista de la psicología social, los procesos psicológicos tales como el pensamiento, la percepción y el razonamiento son procesos internos de procesamiento de información externa. El lenguaje desde esta perspectiva es un reflejo del mundo exterior o el producto de una representación subyacente del mundo, la manifestación de una esencia profunda (Jorgensen y Phillips, 2002). En esta visión tradicional, la cognición docente es una esencia interna influida por una serie de factores personales y contextuales que dificultan el cambio. La investigación en esta área ha establecido que el quehacer del profesorado se basa en creencias que han sido forjadas a través de sus experiencias previas como estudiante y como profesional.

Los avances más recientes en la comprensión de la cognición de los/as docentes de inglés en particular se deben principalmente al trabajo seminal de Borg. En este sentido, Barnard y Burns (2012) nos explican que Borg sentó las bases de la cognición e identidad de estos/as docentes en sus experiencias como aprendices en la Educación Básica, Media, y Superior, y en todos los factores contextuales que acompañan estas experiencias como educandos/as en el aula, ya que todo esto influye luego en las creencias que modelan las actitudes y la actuación del profesorado de inglés (Barnard y Burns, 2012). Desde esta visión de las actitudes docentes, éstas se basan en creencias desarrolladas en la experiencia. Por medio de la experiencia, los/as docentes de inglés adoptan valores morales y cívicos

---

las subjetividades e intersubjetividades de los individuos de un grupo. En este método, se debe considerar el contexto y la dinámica de las interacciones analizadas (García y González, 2000).

que se alinean con su identidad. Como fue comentado en el capítulo uno, la educación inclusiva se basa en valores que constituyen “principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y emplean para juzgar las conductas” (Coll et al., 1994, p. 137). Los valores se diferencian de las actitudes en que son más estables y centrales en la personalidad de los individuos. Sin embargo, son también los que contienen las creencias sobre los objetos o situaciones que son valoradas o juzgadas de alguna forma por los mismos. En la perspectiva esencialista, las actitudes son un componente fijo de la cognición docente, forjadas a través de sus experiencias de vida.

Resulta relevante investigar las actitudes de los docentes de inglés en contextos como el chileno donde se han propuesto innovaciones pedagógicas que propician la inclusión educativa, debido a que éstas se basan en creencias que tiene el profesorado sobre las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad en el aula. Estas creencias que tienen los docentes podrían no estar alineadas con los valores que se promueven a través de la legislación e, incluso, pueden no ser reconocidas por los propios individuos.

La perspectiva esencialista adopta la premisa de que las actitudes constituyen una entidad que existe por sí misma. Los investigadores tradicionalmente han utilizado el concepto “actitud” para describir un objeto concreto que “vive” como tal en la cognición docente y se presenta como separado de otras realidades psicológicas. Para la indagación científica desde este prisma investigador se han utilizado generalmente encuestas con escalas tipo Likert donde los/as participantes manifiestan su “grado de acuerdo” con enunciados sobre el objeto de la valoración, para luego utilizar herramientas estadísticas y sacar conclusiones con respecto a las actitudes de los profesores. El fin de dichas exploraciones suele ser proponer modelos estadísticos fiables que permitan la generalización de los resultados sobre las actitudes a otras poblaciones.

Una perspectiva contrapuesta a la perspectiva esencialista ha sido la postestructuralista, que trabaja desde la premisa de que el lenguaje es en sí una forma dinámica de práctica social que conforma el mundo social en cada nueva interacción,

incluyendo las identidades, las relaciones sociales y la comprensión de los fenómenos del mundo. Para Lantolf y Poehner (2014) estas dos visiones contrapuestas sobre la naturaleza de los fenómenos humanos tienen su origen en la dicotomía entre el enfoque filosófico de Hume y Kant, que plantea la absoluta división entre el mundo real y el pensamiento humano, y la perspectiva de Spinoza y Hegel, que plantea que el mundo y el pensamiento humano se unifican en su diversidad y se transforman mutuamente. Esta relación dialectológica entre el pensamiento y la realidad es destacada por Vygotsky en el desarrollo de su teoría del desarrollo psicológico humano (Poehner y Lantolf, 2014). La identidad y sus dimensiones pueden observarse a través del lenguaje, el que se considera orientado hacia las acciones sociales y determinado por ellas. En esta perspectiva, sus significados son siempre dependientes del uso particular que se le da en un determinado evento social. De esta forma, el lenguaje está inextricablemente ligado al contexto en el que es utilizado por los hablantes o escritores (Jorgensen y Phillips, 2002).

En la última década, investigaciones en el campo de la formación profesional de los docentes de inglés han abordado el estudio de este proceso desde una visión sociocultural, que ha tomado en consideración el medio ambiente y la consiguiente identidad social que desarrollan los profesores en los contextos en los que se forman y luego trabajan (Barnard y Burns, 2012; Golombek y Johnson, 2011; Johnson, 2009; Poehner y Lantolf, 2014; Singh y Richards, 2006). Sin embargo, desde esta perspectiva se considera la actitud de los docentes de inglés frente a la inclusión educativa como una entidad permanente en la cognición, que se forja en sus experiencias sociales. Por otro lado, la perspectiva postestructuralista considera que las actitudes son un fenómeno inestable y variable que se conforma en cada interacción social, en el lenguaje que las personas utilizan hacia el tema en un momento específico. De esta forma, en el análisis crítico del discurso, se entienden los fenómenos psicológicos como fijaciones de significado que se realizan concretamente en las prácticas sociales, de las cuales la más relevante es el lenguaje.

Potter (2012) nos ofrece más detalles sobre cómo la investigación en el campo de la psicología discursiva se diferencia de enfoques tradicionales para el estudio de los fenómenos psicológicos. En este campo de estudio, los investigadores se centran en la

observación de las prácticas discursivas en su contexto cotidiano de uso. Estas prácticas involucran el acto del habla. Sin embargo, no se puede desconocer que el habla se coordina con la acción en el mundo y usualmente constituye una respuesta o una interpretación de los textos sociales que son relevantes para el individuo, tales como nueva legislación o declaraciones políticas. Desde un punto de vista metodológico, la principal contribución de la psicología discursiva ha sido que nos ha llevado de una visión del lenguaje humano como un medio abstracto para intercambiar ideas de una mente a otra, a la visión actual en la que el discurso es un medio básico de acción en el mundo (Potter, 2012). Al expresarse a través del lenguaje, es posible observar como se conforman las actitudes en las interacciones discursivas en las que participan las personas. En los siguientes apartados discutiremos detalladamente cada uno de estos dos paradigmas de investigación destacando sus ventajas y limitaciones en virtud de los objetivos planteados para la presente investigación.

### **2.3. Las actitudes desde la perspectiva cognitivista.**

La investigación desde la perspectiva cognitivista ha aportado modelos para entender las actitudes y su impacto en el comportamiento de los individuos. En primer término, es importante destacar la estrecha relación que existe entre las emociones, el comportamiento y las actitudes. Coll et al. (1994) explican que las actitudes son: “(...) tendencias o disposiciones adquiridas, relativamente duraderas, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación, y a actuar en consonancia con dicha evaluación” (p. 135). Coll et al. (1994) destacan en su discusión que las actitudes:

- a. Son experiencias subjetivas internalizadas.
- b. Se centran en un objeto, una situación o una persona, es decir, son dirigidas.
- c. Implican una evaluación del objeto de la actitud.
- d. Implican juicios evaluativos con respecto a este último.
- e. Se expresan a través del lenguaje verbal y no verbal.
- f. Se transmiten a través del lenguaje en un acto social.

Las actitudes y las creencias constituyen la expresión concreta de los valores. De esta forma, se puede decir que las actitudes son dependientes o que son un componente de los valores (Castro de Bustamante, 2002). En la concepción actual de la actitud, se acepta su naturaleza compleja y multifactorial. Los investigadores coinciden en que las actitudes se manifiestan a través de tres componentes, un componente cognitivo, uno afectivo y otro conativo, u orientado a la acción, y, por lo mismo, es necesario tenerlos en cuenta cuando se busca conocerlas y explorarlas. Dice Castro de Bustamante (2002): “(...) existe consenso en considerar [la estructura de la actitud] de dimensión múltiple, y como la manifestación de sus componentes expresados en respuestas de tipo cognitivo, afectivo o conativo” (p. 40).

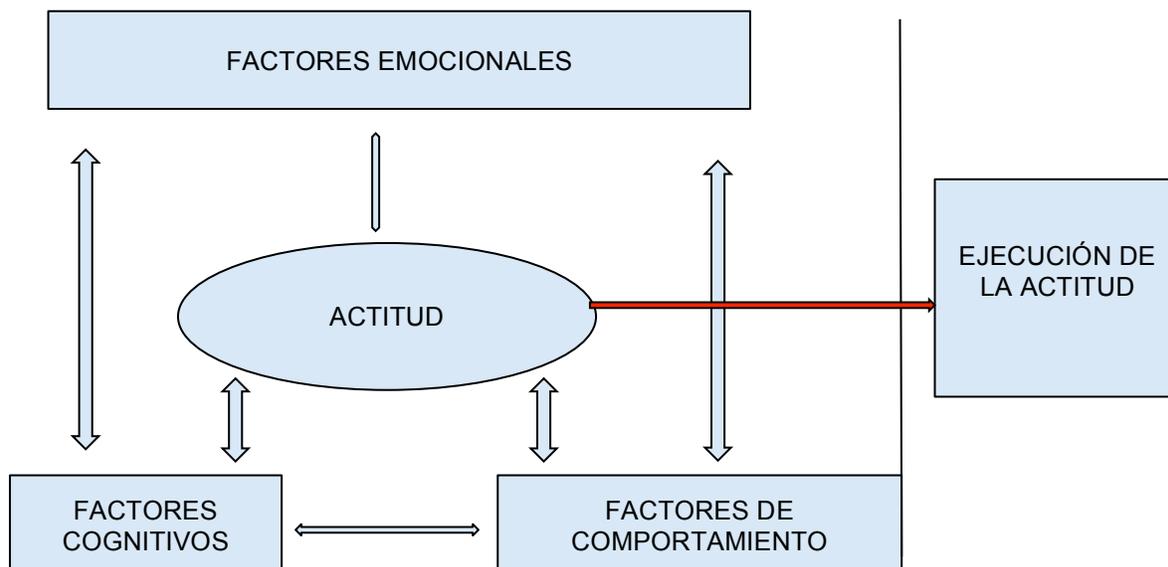
La actitud de una persona es su tendencia a actuar de una determinada forma, que se expresa en una evaluación a favor o en contra de un objeto, situación o persona y que es influenciada por factores cognitivos, afectivos y del comportamiento (Arnaú y Montané, 2010, p. 1287). Estos factores se denominan también “componentes pedagógicos” debido a que son la base de programas que buscan producir cambios actitudinales en la esfera educativa. Estos factores están constituidos por los siguientes elementos (Vargas, 2016):

- a. (...) lo que piensa un individuo (...): el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas;
- b. (...) lo que siente (...) estados de ánimo y las emociones que se evidencian física y emocionalmente; y
- c. (...) su tendencia a manifestar los pensamientos y emociones (...) su actuación a favor o en contra del objeto o situación de la actitud. (p. 31)

A pesar del consenso existente, recientes investigaciones en el campo de la psicología de la educación han puesto de relieve cómo estos tres componentes interactúan para la concreción de la actitud en el comportamiento de los individuos.

Arnaú y Montané (2010) explican que existen tres formas en las que estos componentes pueden relacionarse conceptualmente para comprender mejor su impacto en

el comportamiento humano: a) los tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) influyen directamente en la ejecución de la actitud, b) las tres dimensiones interactúan, e impactan entre sí, y c) la manifestación de la actitud en sí misma potencia los elementos que la hicieron emerger. Estos investigadores proponen un modelo multifactorial e interrelacional, que ilustra la forma en que los distintos componentes se influyen entre sí para desarrollar la actitud, y cómo ésta constituye un elemento central para comprender el comportamiento docente (ver Figura 1 a continuación).



*Figura 1.* Los tres factores de la actitud y su interacción en triada (Arnaú y Montané, 2010, p. 1290).

La investigación en este ámbito ha logrado también caracterizar las actitudes en función de tres rasgos fundamentales: su signo, su dirección derivada del signo y su magnitud o intensidad. Castro de Bustamante (2002) explica que las actitudes tienen un signo característico, es decir, “se diferencian en buenas o positivas si se dirigen a los valores; malas o negativas si se disponen a actos contrarios (...) que nos orientan hacia los contravalores”. Además, este signo tiene una dirección que corresponde a un segundo rasgo de las actitudes, “que se evidencia en acercamiento o aceptación, o alejamiento y rechazo del objeto de la actitud” (p. 43).

Por último, de las conclusiones de este autor se desprende que las actitudes tienen una magnitud o intensidad que se puede observar en el grado de aceptación o rechazo hacia una idea, objeto o situación. Desde la perspectiva cognitivista, las actitudes son constructos psicológicos complejos cuya exploración y comprensión es central para comprender su impacto en los individuos de la comunidad en contextos educativos donde se intenta implementar innovaciones tales como la inclusión. Según esta visión de las actitudes, los individuos serían entidades separadas del mundo social, el que a su vez está constituido por información que debe ser procesada internamente por el individuo para la creación de su propia estructura psicológica, de naturaleza más bien estática. Según la perspectiva mentalista, las variaciones o cambios en las actitudes y las acciones de las personas no son algo natural o común, sino el resultado de estados psicológicos individuales.

#### **2.4. Las actitudes desde la perspectiva del análisis crítico del discurso.**

Los investigadores interesados en el lenguaje critican la perspectiva cognitivista para el estudio de fenómenos mentales tales como la actitud. En particular, objetan que el lenguaje se considere como una herramienta neutral y transparente que media entre el mundo y la persona como un actor social. Indican que no se debe considerar lo que las personas dicen como un simple reflejo de un estado mental, sino que es una práctica social en sí misma que tiene características y consecuencias prácticas. Dado que el discurso de las personas es siempre contextual, éste debe ser entendido siempre en referencia al sistema local, regional o nacional en el cual es emitido (Wetherell y Potter, 1988).

La visión de la psicología discursiva critica esta perspectiva esencialista ya que subestima el *origen social* de los estados psicológicos al basar sus explicaciones en hipótesis sobre supuestos universales. Explican Jorgensen y Phillips (2002) que: “En la psicología discursiva, se argumenta que nuestras formas de comprender y categorizar el mundo no son universales, sino histórica y socialmente contingentes y específicas” (p. 99). Es posible estudiar categorías psicológicas, tales como las actitudes, las emociones o la memoria en el discurso. El discurso oral o escrito de una persona corresponde a una

particular forma de representar el mundo (o partes del mundo). El mundo social, constituido a través del discurso, provee las posibilidades para las acciones posibles de llevar a cabo y produce efectos en el mundo material (Jorgensen y Phillips, 2002).

Los investigadores que siguen la perspectiva del análisis crítico del discurso creen que las actitudes se forman mediante las actividades sociales en las que las personas participan. Esta perspectiva más holística y cualitativa de la investigación social constituye para Katayama (2014):

(...) una nueva concepción de la ciencia y del conocimiento humano. Las reconstrucciones y reconfiguraciones de lo percibido producto de la interacción de los hombres en sus diversas formas de vida. La objetividad clara y distinta del sujeto solipsista cartesiano es entonces desplazada por la intersubjetividad. (p. 29)

En relación con los principios teóricos que sustentan a la psicología discursiva como método de investigación, Potter (2012) nos explica que estos se basan en tres premisas acerca de la naturaleza del discurso:

- a) el discurso se orienta a la acción,
- b) el discurso es situado desde el punto de vista secuencial, institucional y retórico,
- c) el discurso se construye y es constructivo.

En cuanto a la idea de que el discurso se orienta siempre hacia la acción, esto se evidencia en la forma como utilizamos el lenguaje para realizar acciones en el mundo real, tales como invitar a alguien o quejarnos por algo. En la psicología discursiva se estudia el lenguaje en uso como una práctica en el mundo y no se lo considera solamente una representación de un objeto mental. Al entender el discurso como situado desde el punto de vista secuencial, institucional y retórico, la psicología discursiva destaca la relación entre el lenguaje y las circunstancias en las que éste se expresa. En este enfoque, el discurso es secuencialmente situado. Esto implica el tratamiento del lenguaje ya no como un sistema estático que tiene una conexión abstracta con el mundo sino más bien como un sistema dinámico que organiza la acción concreta en el mundo y es siempre dependiente del

contexto en que se da. Por ejemplo, al recibir una invitación se espera que en el siguiente turno ésta se acepte o rechace.

Al comprender el discurso como institucionalmente situado, la psicología discursiva observa cómo la coherencia en el discurso de un grupo social se funda y compone de la historia de la institución, la que aporta no sólo lenguaje sino también ofrece categorías identitarias a las personas que ellas pueden atribuirse o resistir. En esta perspectiva investigadora, el discurso se entiende como retóricamente situado. Esto quiere decir que las personas usan los recursos retóricos del lenguaje para defender su visión del mundo y minimizar las probabilidades de que ésta sea rechazada por los interlocutores inmediatos en cada interacción en la que participan (Potter, 2012).

La última premisa en la que se fundamentan los principios teóricos de la psicología discursiva es que el discurso se construye y es constructivo. Se construye a través de distintas versiones del mundo y, a su vez, forma parte integral de las acciones en el mismo. Este enfoque analítico se centra en el estudio de cómo se construyen y estabilizan las estructuras de un discurso y cómo algunas prácticas se transforman en neutrales y aparentemente objetivas para un grupo en un determinado contexto social. Este constructivismo es diferente del constructivismo cognitivo que se ocupa de averiguar cómo las imágenes mentales del mundo se arman e internalizan a través de los procesos relativos al procesamiento de la información en la cognición humana. Nos continúa explicando Potter (2012) que el constructivismo que funda la psicología discursiva es diferente también del constructivismo social que se focaliza en el estudio de cómo las personas producen constelaciones de subjetividades a través de los procesos de socialización e integración. En la psicología discursiva, el discurso se trata como una entidad observable y analizable en sí misma ya que se centra en el estudio de cómo las personas lo usan para producir, reproducir y sustentar sus prácticas sociales (Potter, 2012).

De esta manera, coexisten actualmente variadas opiniones sobre los métodos para llevar a cabo el estudio del discurso desde esta perspectiva crítica. Potter y Wetherell (1987) propusieron el estudio de los medios por los cuales se produce la identificación de

las personas y cómo esta identificación se estructura mediante los recursos que sostienen la interacción social. Estas formas de estructurar los recursos en la interacción se refieren, por ejemplo, a las diferentes categorías que subyacen para las personas en la membresía en un grupo (novel, experimentado) o a los diferentes repertorios interpretativos que utilizan.

Potter (2012) nos aclara que el concepto de repertorio interpretativo ha sido revisado y reformulado por los mismos autores recientemente. En esta noción del discurso como posibilidades de acción en el mundo, los repertorios interpretativos corresponden a agrupaciones de términos organizados alrededor de alguna metáfora central que se expresa regularmente con algunos rasgos gramaticales específicos. Estas estructuras discursivas se utilizan socialmente para justificar nuestras acciones en el mundo (Potter, 2012).

En el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, la investigación sobre las actitudes docentes ha concluido que para favorecer innovaciones pedagógicas se requiere adoptar una mirada crítica desde la investigación, entendiendo ésta como la asunción de un compromiso con la transformación social, la justicia y la equidad en educación (Barnard y Burns, 2012; Goldstein, 2004; Lin, 2004; Norton y Tohey, 2004; Pennycook, 2004). Además, un programa que busque favorecer cambios en las actitudes y las prácticas de los docentes de inglés debe adoptar una perspectiva participativa, no autoritaria, dada la necesidad de reconocer y reflexionar sobre las creencias que plagan el discurso primero, para luego deconstruirlas y considerar un discurso más consciente e informado. Esto constituye un gran desafío para los formadores de profesores, que deben hacer uso de un “discurso persuasivo”, opuesto a un “discurso autoritario”, que puede provocar el efecto contrario de rechazo u oposición en los docentes (Toohey y Waterstone, 2004; Barahona, 2014).

En el estado actual de la investigación sobre las actitudes docentes, se han propuesto perspectivas que permiten estudiar los fenómenos psicológicos a través del análisis del lenguaje utilizado por los profesores de idiomas extranjeros o dicho de otra forma, a través del análisis de su *discurso*. Al considerar al lenguaje o discurso de las personas como una parte constitutiva de su vida social, Fairclough (2003) propone una perspectiva de análisis

que se concentra en el concepto de “texto” para denominar cualquier instancia de uso del lenguaje. Con esta visión se busca ‘trascender’ la división entre el trabajo de investigación inspirado por la teoría social, que tiende a no analizar textos, y el que se focaliza en el análisis detallado del lenguaje de los textos pero tiende a no inmiscuirse en discusiones de los fenómenos sociales estudiados. Los textos producidos en eventos sociales tienen consecuencias en la realidad, en el conocimiento y en el entendimiento de los fenómenos sociales, en las creencias y las actitudes de las personas. Esto significa que los textos utilizados en un determinado contexto y en un evento específico conforman las relaciones sociales en el mundo material (Fairclough, 2003).

El significado se construye con la participación de autores, textos y receptores del discurso y depende no sólo de lo articulado en el lenguaje explícitamente sino también de lo no dicho, lo implícito, lo que se asume. Es por esta razón que la interpretación de los textos adquiere importancia en la investigación. Interpretar un texto implica comprender qué significa para el autor y para el interlocutor o receptor del mensaje. Para Fairclough, la interpretación consiste de dos etapas: la valoración de la sinceridad de los autores en función de la situación observada y la explicación de las razones detrás del lenguaje utilizado. Explican Jorgensen y Phillips (2002) que basados en este entendimiento del discurso, se puede decir que los límites están donde los elementos del discurso se articulan de una forma que ya no son compatibles.

En esta perspectiva investigadora, las actitudes son parte intrínseca de las prácticas sociales y están siempre embebidas en la interacción en la que juegan un papel determinado. Las actitudes se construyen en el discurso de las personas como una descripción neutral y objetiva del objeto evaluado, pero no son fijas ni permanentes, sino que son más bien dependientes del contexto y susceptibles de ser cambiadas en el tiempo. En el discurso de las personas, las actitudes son las prácticas evaluativas que se construyen en la selección del lenguaje en un determinado contexto de interacción social (Potter, 2012).

En la investigación empírica, es necesario que el analista comience con alguna idea sobre cómo identificar las demarcaciones entre un discurso y otro. Por ejemplo, se puede hablar del ‘discurso militar’, pero a su vez dentro de este mismo se pueden identificar el ‘discurso de ataque militar oficial’ y el ‘discurso de ataque militar ficticio’. Los objetivos establecidos para la investigación deben guiar la delimitación inicial del discurso a estudiar. Esta delimitación puede realizarse a partir de la revisión de literatura especializada y debe explicarse detalladamente de manera que un lector pueda evaluar el razonamiento utilizado por el o los investigadores (Jorgensen y Phillips, 2002). Según Fairclough (2003), las prácticas sociales son las articuladoras de las relaciones entre los siguientes elementos: la acción e interacción en el mundo social, las relaciones de las personas (con sus actitudes e historias personales), el mundo material y el discurso. En la Dialéctica del discurso, los discursos son significados de representación, representaciones sociales discursivas o significados identitarios.

#### **2.4.1. Perspectivas metodológicas en el análisis crítico del discurso.**

A pesar de compartir los conceptos analíticos, los métodos y algunas de las técnicas con otros ámbitos de investigación, el análisis crítico del discurso constituye una perspectiva alternativa a la investigación de carácter puramente lingüístico o preocupada exclusivamente por lo social. Rogers (2011) asevera que:

Los investigadores que utilizan el análisis crítico del discurso tratan el lenguaje de manera diferente a los lingüistas, sociolingüistas y los analistas de la conversación. El discurso dentro de este marco investigativo no es un reflejo de los contextos sociales sino más bien este los construye y a la vez los contextos sociales lo construyen también. (p. 6)

En relación con esto, Gee (2011) opina que lo que diferencia los enfoques investigativos basados en el análisis crítico del discurso de otros métodos de análisis discursivos no críticos es la combinación de un modelo de análisis gramatical y textual con teorías sociopolíticas críticas de la sociedad y sus instituciones. Más aún, para este experto

las investigaciones en el campo de la educación se pueden considerar desde la perspectiva crítica si combinan aspectos sociopolíticos y de la teoría crítica con análisis temáticos del lenguaje, aunque estos no se basen en ninguna teoría lingüística particular y no se presenten explícitamente como estudios de análisis crítico del discurso.

En cuanto a los procedimientos específicos disponibles para los analistas del discurso, Gee (2011) distingue dos niveles básicos de análisis a los que se puede someter un enunciado. Generalmente se comienza con un análisis para establecer el tipo de estructura o estructuras gramaticales que componen la oración. Por ejemplo, se puede observar la cantidad de cláusulas dependientes o independientes y la función lingüística que cada una cumple y, si analizamos frases cortas, se puede observar la co-ocurrencia de adjetivos y sustantivos, además de otros rasgos prosódicos como la entonación y las pausas.

Según Gee (2011), este tipo de estudio de las relaciones entre la forma y la función del lenguaje en uso es una característica necesaria en la mayoría de los trabajos de investigación que utilizan el análisis del discurso como estrategia. Sin embargo, este tipo de examen no necesariamente constituye un nivel de análisis crítico. Para ello es necesario realizar un análisis del significado simbólico del enunciado, de su significado situado en un contexto, entendiéndose éste como un concepto complejo que incluye variados factores que impactan en el significado de un acto lingüístico en acción. En la visión actual del análisis crítico del discurso se tiende a asumir una postura reflexiva con respecto a la relación entre el lenguaje y el contexto en el que éste se utiliza, destacándose la influencia de cada uno sobre el otro: “un enunciado influirá en lo que entendemos por el contexto y el contexto influirá en cómo entendemos el enunciado” (Gee, 2011, p. 29).

Gee (2011) comenta que los análisis discursivos a nivel de la estructura gramatical de un enunciado y su relación con la función comunicativa se pueden validar con una sólida teoría lingüística que los sustente. Sin embargo, la validez del análisis crítico del discurso a nivel del significado situado implica la demarcación del contexto, problemática que

enfrentamos todos los investigadores que utilizamos esta herramienta analítica. En este sentido, este autor nos ofrece la siguiente conclusión:

Todo lo que los analistas del discurso pueden hacer para lidiar con el problema de la demarcación es presentar argumentos para explicar cómo los aspectos del contexto que ellos han considerado son los aspectos importantes y relevantes para las personas cuyo discurso está siendo estudiado con un propósito específico en una determinada indagación científica. (p. 32)

Wetherell (2014) explica que en la investigación sobre fenómenos psicológicos con un trasfondo social se distinguen dos o más estilos de análisis del discurso. Las dos corrientes más influyentes han sido, por un lado, la etnometodología y el análisis de la conversación y, por el otro, el postestructuralismo. La etnometodología y el análisis conversacional se ocupan principalmente de analizar la orientación del habla en la acción social. En contraste, la perspectiva postestructuralista tiene como objetivo ir más allá, y explorar las relaciones de poder y subyugación que subyacen en el lenguaje social. Esta ha sido la postura investigadora más influyente en los últimos años en el campo del análisis de crítico del discurso.

En el estado actual de la teoría y método del análisis crítico del discurso, los investigadores debemos marcar los límites temáticos y los factores sociales sobre los que realizaremos la interpretación del lenguaje en uso. Para lograr una perspectiva crítica es necesario combinar las herramientas de análisis netamente lingüísticas con el examen de otros aspectos de la realidad tales como las relaciones de poder y el posicionamiento de las personas en determinados contextos de comunicación. Wetherell (2014) sugiere que “la forma más productiva de utilizar el análisis discursivo como herramienta de investigación en el campo de la psicología social es hacerlo con un método ecléctico que combina las ventajas y aminora las desventajas de ambos estilos” (p. 26).

Por ejemplo, la perspectiva etnometodológica es un método de investigación que busca entender la realidad social analizando las interacciones de los individuos en sus

contextos sociales particulares. Sin embargo, es necesario que este análisis se realice guardando distancia con el conocimiento previo que el analista tenga de la realidad investigada. En este sentido, nos advierte Silverman (2013) que la principal desventaja de la etnometodología radica en su marcado enfoque en el proceso de la creación de la realidad por parte de los individuos, concentrando el análisis solamente en la actividad interactiva entre dos personas en una determinada conversación se corre el riesgo de perder de vista aspectos significativos del entorno social y cultural que están impactando estas interacciones y las actividades que los etnometodólogos se ocupan de describir de manera minuciosa.

No obstante lo anterior, Wetherell (2014) argumenta que la perspectiva que se alinea con los postulados de la etnometodología enfatiza lo situado y dependiente del contexto del lenguaje que utilizan las personas para posicionar sus identidades y posicionar a otras personas en sus identidades y hacerse o no responsables de su impacto en el mundo social. Esto es solamente posible a través del análisis detallado de las conversaciones particulares en las que se implican los individuos en su vida cotidiana.

A pesar de valorar las aportaciones del análisis conversacional como método de investigación preferido en la perspectiva etnometodológica, Wetherell (2014) argumenta que para lograr la comprensión cabal de los fenómenos psicológicos con trasfondos sociales es necesario utilizar un método de análisis del discurso más completo y no tan técnico como el análisis conversacional, que considere también las normas de inteligibilidad institucionalizadas en la sociedad.

La noción de discurso que se encuentra en la literatura postestructuralista y ejemplificada en la idea de la textura argumentativa de la vida social de Laclau (1985) provee un mejor marco conceptual para el estudio de la realidad en el discurso. La psicología social basada en el análisis crítico del discurso como una disciplina se focaliza en el estudio del flujo del discurso situado para indagar sobre la formación y la negociación de los estados psicológicos y las identidades de las personas, además de ocuparse de observar la naturaleza interactiva e intersubjetiva de los eventos sociales (Wetherell, 2014).

Desde esta perspectiva, el análisis crítico del discurso requiere que el foco investigador se ponga en los métodos que utilizan los miembros de un determinado grupo para atribuirse o rechazar responsabilidad por sus acciones en el mundo social, mientras al mismo tiempo se describen los patrones conceptuales normativos, colectivos y sociales, lo que significa describir las formas de articulación y las consecuencias psicológicas y sociales del discurso en uso en un determinado contexto interaccional (Wetherell, 2014).

#### **2.4.2. Herramientas analíticas para el estudio crítico del discurso.**

Para este análisis, se ofrecen una serie de conceptos teóricos que permiten la observación, descripción e interpretación de los fenómenos psicológicos complejos a través de categorías más simples que ilustran la vida social de los individuos. Estos conceptos se utilizan como herramientas para el análisis crítico del discurso en la investigación sobre las actitudes.

Martinic (2006) describe el concepto de las representaciones sociales, por ejemplo, como “los sistemas de referencia que vuelven lógico y coherente el mundo para los sujetos organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones que existe entre ellos”. Continúa explicando Martinic que “no son un mero reflejo del exterior sino que, más bien, una construcción que da sentido y significado al objeto o referente que es representado” (p. 300). Por otro lado, este autor nos presenta el análisis estructural del discurso como un método y al mismo tiempo una teoría sobre los hechos simbólicos, ya que “propone un procedimiento de trabajo para el análisis de textos y de representaciones pero, al mismo tiempo, construye un objeto y (...) da cuenta de la estructura que organiza los sentidos del texto” (Martinic, 2006, p. 301).

El análisis estructural del discurso se realiza por etapas. En un primer momento, se recompone “la estructura a través de la identificación de “realidades” o categorías, que se asocian entre sí a través de relaciones de oposición y de equivalencia.” Continúa este autor explicando que: “el segundo momento –llamado dinamización de la estructura– consiste en

la distribución de las oposiciones y asociaciones identificadas en un modelo de acción” (p. 302). Este procedimiento ha sido ampliamente utilizado para estudiar las representaciones sociales discursivas de los docentes acerca de la inclusión educativa en Chile, dada su relevancia para conocer las actitudes, ya que: “las expectativas y aspiraciones expresadas por los profesores forman parte de una teoría o representación social compartida y que se realiza en las interacciones cotidianas que los profesores tienen en su contexto escolar” (Martinic, 2006, p. 304).

Por otro lado, Wetherell (2014) nos ofrece algunos conceptos analíticos relevantes en el campo de la psicología social con el fin de adoptar una postura investigadora integradora de ambas tradiciones: el análisis de la conversación y el postestructuralismo. Estos son las nociones de la variación lingüística, los dilemas ideológicos y los repertorios interpretativos. Investigar la variación en el lenguaje de los individuos significa monitorear el surgimiento de versiones contradictorias o diferentes en la identificación de las personas, en su comprensión de los fenómenos, de sus propios motivos personales y de sus estados de ánimo, con el fin de preguntarse por las razones psicológicas o las relaciones sociales subyacentes. Estas relaciones que subyacen al posicionamiento de los individuos en una determinada interacción social están relacionadas con las distintas alternativas de posicionamiento disponibles para los hablantes o escritores en un determinado contexto.

Wetherell y Potter (1988) proponen el concepto de ‘repertorio interpretativo’, estrechamente interconectado con los conceptos de función, construcción y variación lingüística para el análisis de las realidades psicológicas sociales. La función se refiere al propósito del uso del lenguaje en un determinado momento, como para explicar o justificar algo y también en un sentido más amplio para explicar los propósitos sociales que ciertas elecciones lingüísticas significan en el mundo real. Estos investigadores advierten que la función de una determinada elección de lenguaje no es siempre directa y explícita. Es por esta dificultad que el análisis discursivo no puede ocuparse solamente de descubrir las funciones lingüísticas ya que estas no son transparentes y fácilmente reconocibles para los investigadores. Estas pueden ser estudiadas más claramente al observar la variación lingüística. Lo anteriormente expuesto significa que es esperable una gran variedad en los

discursos utilizados por los individuos dependiendo de las circunstancias en las que se expresan. Esto también quiere decir que el discurso se usa constructivamente, que se arma o pone en un determinado orden con el propósito, generalmente inconsciente, de conseguir ciertos resultados en el mundo y no otros (Wetherell y Potter, 1988).

Desde la perspectiva de Wetherell y Potter, directamente postestructuralista y no esencialista, el discurso no sería el reflejo de las actitudes de los docentes hacia la inclusión, sino el medio a través del que éstas se construyen con determinados propósitos en la interacción social. Sin embargo, esto no quiere decir que no haya regularidades en los discursos de las personas, sino que estas regularidades no se encuentran al nivel de los individuos. Se puede decir que hay regularidad en la variación lingüística observable en un determinado contexto y a esta regularidad internamente consistente de unidades de lenguaje vinculadas se le llama repertorio interpretativo.

Los repertorios interpretativos son los métodos que utilizan las personas para construir el significado en un determinado contexto social. Se conforman con lo que se conoce como el sentido común en un contexto de interacción específico. Los repertorios interpretativos organizan y rigen la responsabilidad y las expectativas de los individuos en un determinado contexto (Wetherell, 2014). Un repertorio corresponde a la descripción de los recursos explicativos a los que los/as hablantes tienen acceso y a la interpretación de los patrones en el contenido del material estudiado por el/a analista del discurso. Estos pueden ser entendidos también como los ladrillos con los que los hablantes o escritores construyen sus versiones de las prácticas sociales y los procesos cognitivos. Un repertorio interpretativo está constituido por un rango restringido de términos, usados en una forma estilística y gramatical particular.

Sin embargo, desde una perspectiva política-social y dependiendo de la naturaleza de una conversación, los hablantes pueden también enfrentarse a dilemas ideológicos que los obligan a considerar factores sociales externos y sus propios valores tales como la equidad y la justicia social en el momento de la comunicación. Sin embargo, estos diferentes posicionamientos alternativos no existen por sí solos, ya que pertenecen a los

distintos repertorios interpretativos disponibles para los hablantes en un determinado contexto de interacción social (Wetherell, 2014).

Harré y Moghaddam (2014) señalan que los repertorios de nuestras identidades sociales y la forma como nos manejamos en la vida cotidiana pueden y, con seguridad, cambian a veces de maneras radicales en todas nuestras interacciones. Estos autores explican que las personas, como entes sociales, tenemos derechos y deberes que están relacionados con estas identidades sociales. El estudio de cómo estos derechos y deberes son creados y explicados a través de normativas, aceptados o rechazados por las personas aludidas, o asignados o atribuidos a otras personas, constituye un principio de la teoría del posicionamiento. La teoría del posicionamiento corresponde a avances recientes en el campo de la psicología social que destacan la naturaleza interpersonal del desarrollo de las habilidades de orden superior en la cognición y el pensamiento humano, fenómeno descrito por Vygotsky (1978).

La teoría del posicionamiento (*Positioning Theory*) es el estudio de la naturaleza y formación de los sistemas locales que organizan los derechos y deberes de las personas y de cómo las presunciones compartidas por los miembros de un determinado grupo social influyen el desarrollo y las formas en que se producen cambios en las interacciones sociales. Se puede estudiar el posicionamiento de las personas en el ámbito de su lenguaje en uso debido a la estrecha relación entre el pensamiento y la acción en el campo social. En el discurso de los docentes de inglés es posible observar cómo aceptan o rechazan la responsabilidad por la atención a la diversidad en sus aulas o a quién o quienes atribuyen las limitaciones o dificultades con las que conviven.

Los analistas críticos del discurso aprovechan la teoría del posicionamiento como herramienta para destacar y resaltar el dinamismo y la multiplicidad de posiciones identitarias que el lenguaje que utilizan las personas en el día a día refleja y cómo éste depende siempre del contexto también, estableciéndose de esta forma una clara relación de compenetración e interdependencia entre la identidad y el discurso. Harré y Moghaddam (2014) nos ofrecen como herramientas los factores del “triángulo del posicionamiento”. La

esquina superior del triángulo corresponde al factor posicionamiento(s) y se relaciona con los patrones de distribución de los derechos y deberes en un grupo determinado y cómo estos se encuentran implícitos en el lenguaje usado; la esquina inferior izquierda del triángulo corresponde al factor fuerza(s) ilocutiva(s). Éste se refiere al repertorio local de la posible fuerza ilocutiva de un enunciado particular en su contexto real de uso; finalmente, la esquina inferior derecha del triángulo representa la(s) historia(s) personal(es) que las personas tienen de sí mismas. Las interrelaciones entre estos factores constituyen herramientas concretas para los análisis discursivos. El triángulo del posicionamiento se ilustra en la Figura 2 a continuación:



*Figura 2.* Los factores del triángulo del posicionamiento (Harré y Moghaddam, 2014, p. 134).

La fuerza ilocutiva de los enunciados tendrá cierta variabilidad posible dependiendo del contexto local y la relación entre los actores de la interacción. Los patrones de distribución de los derechos y deberes en un grupo social corresponden a las distintas posiciones sociales identitarias que son posibles y que las personas aceptan para sí mismas o le atribuyen a los otros de manera sobreentendida en la interacción. Por último, las historias personales tienen el entendimiento de las personas sobre sus trayectorias identitarias e influyen en la creación de los significados que se expresan en el discurso. El discurso está estrechamente ligado a la identificación de las personas. Esto significa que no es posible estudiar las actitudes críticamente sin observar las prácticas discursivas, que a su vez conforman un aspecto de la identidad docente.

La identidad docente se encuentra ligada también a las experiencias de la vida de las personas desde mucho antes de su formación profesional. Esta perspectiva social del desarrollo y el aprendizaje ha sido adoptada por Wenger en su teoría social del aprendizaje

(Farnsworth et al., 2016; Wenger, 2002). Desde su visión del mundo social, el aprendizaje y la construcción del significado corresponde a nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo. Para Wenger (2000) lo que aprendemos lo aprendemos porque participamos comprometidamente en una práctica social y contruimos nuestras identidades en función de esta. Esta participación no sólo conforma lo que hacemos: “sino también quiénes somos y como interpretamos lo que hacemos” (p. 22).

También nos explica Wenger (2010) que la participación es una fuente de identidad pero esta identidad depende de la posibilidad de desarrollar una identidad de participación, es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación. La negociación de significados en esta teoría no sólo se refiere a negociar un acuerdo, sino que también implica la atención y ajustes constantes de nuestros objetivos y expectativas, necesarios para la obtención de un logro en común para las comunidades de práctica.

Desde otro punto de vista, Norton (2011) propone una concepción de la identidad de los docentes que se forma y existe en sus experiencias personales. En esta noción del desarrollo y aprendizaje de las personas adquieren relevancia conceptos teóricos analíticos tales como la *agencialidad*, para referirnos a la disposición y capacidad real de un individuo de realizar acciones en sus prácticas sociales, o el concepto de la *inversión de esfuerzo*, para indicar el compromiso personal que se requiere para lograr aprendizajes o cambios en cualquier área de la competencia en las prácticas sociales.

En cuanto a las herramientas técnicas para el examen detallado de un texto, Fairclough (2003) nos ofrece una gran variedad de herramientas analíticas. Propone, por ejemplo, el establecimiento o identificación de relaciones semánticas entre las oraciones utilizadas por los hablantes o escritores. Estas relaciones semánticas pueden ser de diversa índole. Dentro de las relaciones de tipo causal, se encuentran las relaciones de razón (“llegamos tarde *porque* el tren se retrasó”), resultado (“el tren se retrasó y *por eso* llegamos tarde”) o propósito (“salimos temprano *para* alcanzar el tren”).

Otras relaciones semánticas son las oraciones que establecen una condición (“*si* el tren se retrasa, llegaremos tarde”), una relación temporal (“nos preocupamos *cuando* el tren no vino”), una relación de contraste (“se retrasó el tren *pero* llegamos a tiempo”), de adición de información (“¡hoy fue un día fatal! se retrasó el tren, el jefe me regañó y se enfermó el gato”) o de elaboración, incluyendo la ejemplificación y la reformulación (“se retrasó el tren. Llegó a las 8 cuando lo esperábamos a las 7:45”). Por último, resultan relevantes en esta discusión las relaciones gramaticales entre adjetivos y sustantivos, también llamadas co-ocurrencias, que corresponden a patrones de ocurrencia de ciertos adjetivos junto a ciertos sustantivos y no otros.

Fairclough (2003) explica también algunas relaciones textuales en los géneros discursivos que nos ayudan a entender el uso social de los textos y constituyen valiosas herramientas analíticas para investigar las actitudes docentes hacia la inclusión. Son muy relevantes para el presente estudio los procesos discursivos de equivalencia y diferencia, clasificación, categorización, y legitimación, además de varios tipos de relaciones semánticas entre cláusulas u oraciones, y relaciones gramaticales, tales como la co-ocurrencia. La equivalencia o diferencia implica el fenómeno discursivo en el que se tiende a crear y hacer proliferar diferencias entre los objetos, entidades, grupos de personas, etc...o, por el contrario, la tendencia a anular o ignorar las diferencias y asumir que objetos, entidades o grupos diferentes son iguales. Explica Fairclough (2003) que estos conceptos abstractos son aspectos de un fenómeno social continuo, conocido como la clasificación. La clasificación de objetos y situaciones, así como la consiguiente categorización de los mismos conforma las formas de pensar y actuar de las personas como actores sociales. La equivalencia y la diferencia son en parte relaciones textuales y, por esta razón, sirve operacionalizar estos constructos abstractos en el análisis del discurso buscando observar cómo entidades de distintas características se diferencian o cómo las diferencias se diluyen o reformulan en los textos analizados.

Otra herramienta analítica ofrecida por Fairclough (2003) corresponde al proceso discursivo de destacar la racionalidad de un enunciado a través de alguna estrategia de legitimación. Las estrategias de legitimación son la autorización, la racionalización, la

evaluación moral y la mitopoesis. La autorización es la legitimización a partir de la autoridad de la tradición, las costumbres, la ley o la autoridad de personas a las que se les ha asignado dicha función social. La racionalización es la justificación a partir de la utilidad o la conveniencia de la acción institucional. La evaluación moral es la legitimización de un discurso en referencia a sistemas de valores, y por último, la mitopoesis es la legitimización de un discurso a través de la narración de una historia.

Por último, es relevante destacar el concepto de “punto nodal”, sugerido por los teóricos del discurso Laclau y Mouffe en 1985, es rescatado por Jorgensen y Phillips (2002) como una herramienta analítica pertinente dada la temática en estudio, pero reformulada en el concepto de “significante clave” (*key signifier*), que explican como una frase o palabra que indica el concepto central en un enunciado. En el análisis crítico del discurso, estos significantes clave se identifican y observan en su contexto textual inmediato para describir patrones en las relaciones con otros conceptos adyacentes en lo que se llama “cadenas de equivalencia” (*chains of equivalence*).

Todos estos conceptos analíticos constituyen importantes herramientas para comprender las actitudes que se muestran en el discurso utilizado por el profesorado cuando se refieren a la inclusión de estudiantes con NEE en sus clases. A continuación, en los siguientes apartados de este capítulo, se presenta una revisión de investigaciones sobre el tema de las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa. Se discuten los hallazgos y los instrumentos de recogida y análisis de la información y se comenta cómo se ha definido usualmente la metodología en vista del objeto de estudio en la investigación sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa.

## **2.5. Hallazgos generales sobre las actitudes docentes hacia la inclusión.**

Ya al inicio del presente siglo, Avramidis y Norwich (2002) nos explicaban en su revisión de la literatura que las actitudes de los docentes frente a los procesos de integración escolar se han estudiado ampliamente, y más recientemente, también se ha

investigado la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. Estos investigadores hallaron que las actitudes de los/as profesores/as suelen variar con respecto a factores del proceso de aprendizaje, que dividen en tres tipos: relacionados con los/as aprendices, relacionados con el profesor y relacionados con el contexto.

Con respecto a los factores relativos al estudiantado, tales como la naturaleza de las dificultades que estos afrontan, concluyeron que, en términos generales, los estudios previos mostraron actitudes más positivas hacia la integración de estudiantes con problemas físicos y sensoriales que hacia la inserción en el aula regular de estudiantes que tienen dificultades específicas de aprendizaje. También el nivel en el que enseñan tiene incidencia en su percepción, siendo el profesorado de nivel Pre Básico o de Educación Básica quien muestra actitudes más positivas en comparación con sus compañeros especialistas en un área en el nivel Secundario.

En cuanto a los factores personales del profesorado, los resultados de las investigaciones revisadas por estos investigadores no presentaron resultados concluyentes. De esta forma, factores tales como el género, los años de experiencia docente o haber tenido o no estudiantes con alguna NEE tuvieron un impacto variado en las actitudes. Este último factor sobre su experiencia previa en la atención a estudiantes con alguna NEE se acepta generalmente como uno que propicia actitudes más positivas en los docentes.

En lo concerniente a los factores relacionados con el contexto, Avramidis y Norwich (2002) encontraron que el apoyo recibido de parte de las autoridades educativas y los compañeros especialistas en Educación Especial se ha identificado como un factor que propicia actitudes positivas en los docentes. Los docentes de países donde existía legislación que propicia la inclusión educativa mostraron actitudes más positivas que los profesores de países donde esto no sucedía (Avramidis y Norwich, 2002).

Aunque resulta muy informativa, esta revisión de la literatura no da cuenta del criterio utilizado para la selección de los artículos revisados con relación a la variable “actitud”. Tampoco se presenta información sobre los métodos de investigación utilizados

en los distintos estudios. Se puede concluir que muchos de ellos utilizaron una encuesta o cuestionario con enunciados a los que los profesores debían reaccionar con algún tipo de escala, ya que muchos de los resultados corresponden a información sobre porcentajes. Dado lo anterior, se puede suponer que en la mayoría de los estudios revisados se utilizó una perspectiva cognitivista de las actitudes, ya que a través de los cuidados análisis estadísticos se buscaba encontrar realidades psicológicas generalizables.

Otro estudio que investigó las actitudes de un número importante de docentes hacia la inclusión educativa fue el realizado por Loreman et al. (2007). Estos autores investigaron las actitudes de 603 profesores en formación en cuatro países, Australia, Honk Kong, Canadá y Singapur, y compararon los resultados según una serie de variables demográficas. Para estudiar el concepto “actitud” utilizaron la escala titulada: Actitudes hacia la Inclusión Educativa (*Attitudes towards Inclusive Education*) previamente desarrollada por Wilczesky en 1992. En esta escala se presentaron a los participantes de la encuesta 16 enunciados sobre la inclusión educativa y se les solicitó que indicaran su grado de acuerdo en una escala Likert de 1 (Completamente de acuerdo) a 6 (Completamente en desacuerdo).

Estos autores llegaron a la conclusión de que los profesores en formación de estos países tenían, en general, una actitud más favorable hacia la inclusión de estudiantes con dificultades de contacto social, más que hacia la inclusión de estudiantes con dificultades de comportamiento específicos, ya que estos últimos constituyen un elemento más disruptivo en la clase. También descubrieron que factores tales como el contacto cercano con una persona con alguna discapacidad, la experiencia previa de los docentes, su conocimiento de políticas públicas y legislación sobre la inclusión y su percepción de su propia preparación tenían impacto significativo en las actitudes del profesorado en formación encuestado.

No obstante, debido al predominio de la información estadística, las diferencias atribuibles a variables demográficas o del contexto no se observan claramente en la discusión de los resultados de este estudio, por lo que la descripción y discusión de las

actitudes docentes hacia la inclusión resulta insuficiente para lograr un entendimiento cabal de los factores contextuales subyacentes.

Para comprender la naturaleza de la temática en cuestión en contextos más cercanos al chileno, es necesario revisar las investigaciones realizadas en países en vías de desarrollo que usualmente comparten algunas características y pueden compararse en lo que se refiere a sus reformas educativas. Kuyini y Mangope (2011) investigaron las actitudes e inquietudes sobre la inclusión educativa de un grupo de profesores/as en formación en Ghana y Botswana. 202 profesores en formación completaron una encuesta desarrollada a partir de dos instrumentos tipo encuesta con escala Likert, que habían sido previamente diseñados para otros estudios similares. Estas fueron la escala antes mencionada, Actitudes hacia la Inclusión Educativa (*Attitudes towards Inclusive Education*) (Wilczesky, 1992), y la escala Preocupaciones sobre la Inclusión Educativa (*Concerns about Inclusive Education*) (Sharma y Desai, 2002). En este segundo instrumento, se utilizó una escala Likert de 1 a 4, correspondiendo 1 a muy baja preocupación respecto al tema, y 4 a muy alta preocupación sobre la inclusión. Ambas fueron combinadas por los investigadores para crear su propio instrumento para el contexto que estudiaron.

Los hallazgos de esta investigación mostraron que estos docentes tenían actitudes más favorables hacia los factores relacionados con dificultades sociales de los estudiantes, seguidos por aquellos factores relativos al comportamiento, teniendo una actitud más desfavorable hacia los factores relacionados con dificultades sensoriales en el estudiantado. En cuanto a las inquietudes de los docentes en formación en estos países, sus actitudes eran más desfavorables hacia los factores relacionados con la asignación de su carga de docencia y la disponibilidad de los recursos necesarios para la implementación de la educación inclusiva en sus respectivos contextos educativos.

Las investigaciones en el ámbito de las actitudes docentes hacia la inclusión también han utilizado estrategias cualitativas para avanzar en la comprensión de esta problemática. Unianu (2012) realizó un meta análisis cualitativo con el fin de identificar los estudios más relevantes sobre el tema en idioma inglés entre los años 1994 y 2012. La

investigadora concretó una búsqueda en nueve bases de datos disponibles en la red, la que arrojó más de 400.000 publicaciones que exploraron las actitudes del profesorado frente a la inclusión, así como los factores que impactan dichas actitudes.

Un consecuente análisis cualitativo le permitió a Unianu seleccionar 27 estudios que tenían como objetivo averiguar las actitudes de docentes y docentes en formación hacia la educación inclusiva en distintos niveles educativos y contextos culturales. Estas investigaciones utilizaron distintas metodologías para abordar el tema, tales como estudios de casos, análisis de estadísticas descriptivas, experimentos y cuestionarios. Nuevamente se evidencia el predominio de la visión cognitivista en la investigación sobre las actitudes docentes.

Los hallazgos de este meta análisis cualitativo resultan muy relevantes debido a que destacaron la necesidad de aclarar los conceptos de “inclusión” e “integración” entre los actores involucrados en el sistema educativo, ya que se hizo evidente la confusión con respecto al significado y la relevancia de la diferencia. Este hallazgo tan central para la investigación de las actitudes del profesorado frente a la inclusión sólo fue posible gracias a que esta investigadora utilizó un diseño de meta-análisis cualitativo. Sin embargo, de la misma forma que los estudios mencionados previamente, en este tampoco se da cuenta de los procedimientos utilizados en la etapa de análisis, y no queda claro cuáles fueron los criterios para llegar a las conclusiones ofrecidas por la autora.

De igual forma, resulta interesante que Unianu (2012) haya identificado los factores que más impacto tienen en la implementación de los principios de la educación inclusiva. Concluye que estos son la falta de formación *ad-hoc* del profesorado, el reducido tiempo para la preparación de los materiales, los escasos recursos disponibles, el excesivo número de estudiantes por clase, la experiencia previa de los docentes con estudiantes con NEE, las actitudes de los padres y las actitudes de los profesores y su opinión de su propia preparación para enfrentar el desafío. Esta investigadora enfatiza en sus conclusiones la interconexión e interrelación estrecha entre todos estos factores, entre los cuales las

actitudes docentes y su conocimiento y formación para la inclusión continúa siendo una temática relevante de investigar dada su dependencia de los contextos.

Por otro lado, Kuyini y Desai (2007) han indagado también en la relación entre las actitudes y el ejercicio docente. Estos investigadores exploraron las actitudes hacia la inclusión, y el conocimiento de ésta de un grupo de 108 profesores y 20 directores de escuelas básicas en Ghana, con el fin de contrastarlas con la observación de sus labores en el aula y así establecer si es posible predecir buenas prácticas a partir del conocimiento y las actitudes favorables de los educadores.

Kuyini y Desai adoptaron un diseño metodológico que incluyó una consulta a los directivos y observaciones de las clases de los docentes encuestados. Estos investigadores explican que los antecedentes previos en lo que se refiere a la implementación de la educación inclusiva en países en vías de desarrollo apuntan hacia la relevancia de las actitudes de los directores y del profesorado sobre los recursos y el apoyo pedagógico disponibles en las aulas regulares. Los resultados mostraron una clara relación entre las actitudes positivas, el conocimiento de los profesores y la observación de comportamientos acordes con valores inclusivos por parte de los/as docentes en su práctica.

La investigación de las actitudes del profesorado frente a la inclusión ha evolucionado desde el desarrollo de escalas para medirlas a través de un cuestionario tipo Likert hasta los estudios de caso que permiten un panorama más detallado pero menos generalizable a otros contextos. Dada la experiencia previa en este ámbito, parece recomendable la utilización de métodos de investigación que permitan dilucidar las creencias, prácticas o experiencias específicas que subyacen y forman las actitudes de los docentes.

Entre las investigaciones relativas a la cuestión de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa, se encuentran aquellas que se focalizan en la temática de la atención a la diversidad en aulas donde participan estudiantes que tienen dificultades para comunicarse, ya sea porque se encuentran en condición de discapacidad sensorial o física, o

porque no dominan el idioma, por lo que la comunicación en el aula regular resulta un desafío para los profesores. En el siguiente apartado discutiremos algunas investigaciones relevantes sobre esta temática y sus conclusiones al respecto.

## **2.6 Las actitudes hacia los estudiantes con dificultades de comunicación.**

Marshall et al. (2002) analizaron las actitudes de un grupo de profesores en formación con respecto a la inclusión de estudiantes con algún impedimento del lenguaje o habla en sus clases, en un programa de posgrado de una universidad del Reino Unido. Utilizando un diseño cualitativo con cuestionarios escritos y entrevistas grupales, las investigadoras se propusieron conocer las actitudes del profesorado y el efecto de estas actitudes en su aceptación del desafío de enseñar a estudiantes con algún impedimento de lenguaje. También consideraron las implicaciones de los hallazgos en la preparación del profesorado para la educación inclusiva.

Estas investigadoras usaron metodologías de análisis que incluyeron dos marcos teóricos referenciales: los principios del Método Marco (*Framework Method*) y del Método Comparativo Constante (*Constant Comparative Method*). Iniciaron el proceso de análisis con la identificación de los temas recurrentes, los cuales fueron codificados, manualmente primero, para luego completar los análisis cualitativos con la ayuda del programa Atlas.ti. Este programa computacional codifica automáticamente información textual, la que se introduce a través de una *interface* similar al de los programas de análisis estadísticos. Una vez identificados los códigos y los temas principales a través de este medio, las investigadoras colaboraron para discutir y validar los mismos, trabajando en la reducción y consolidación de la información obtenida.

Los resultados coincidieron con los de estudios anteriores. Encontraron que este grupo de profesores en formación tenía actitudes poco entusiastas ante la inclusión de estudiantes con alguna dificultad del lenguaje o el habla. Estas actitudes se basan en

creencias sobre la naturaleza de estos problemas como, por ejemplo, que estos estudiantes tienen habilidades cognitivas o sociales con deficiencias.

Resulta particularmente interesante para el presente trabajo de investigación el hallazgo que la especialidad de los docentes en formación repercute en su actitud hacia la inclusión. El profesorado en formación en el área de idiomas mostró las actitudes más desfavorables sobre la inclusión de estudiantes con dificultades para comunicarse en sus clases. Aunque Marshall et al. (2002) destacan que las actitudes de los docentes novatos participantes mostraron ser variadas, las apprehensions más detectadas estuvieron relacionadas con el acceso oportuno a los recursos necesarios de tiempo y entrenamiento para la atención de estos estudiantes y el conocimiento de los profesores de sus dificultades de aprendizaje específicas.

Relevante para esta discusión es también el estudio realizado por Timor (2012) en el contexto educativo de Israel. La Dra. Timor estudió las representaciones metafóricas sobre las dificultades en el aprendizaje del inglés como LE de un grupo de 49 profesores de inglés en un programa de postítulo en Educación. En particular, este estudio exploró las concepciones de los participantes sobre la naturaleza de las dificultades no relacionadas con algún impedimento específico, es decir, aquellas inherentes al proceso de adquisición de habilidades comunicativas en un idioma adicional, y cómo estas se diferencian de las dificultades provocadas por algún desorden o impedimento específico. Utilizando un diseño cualitativo que tuvo como principal instrumento de recolección de información un blog con las intervenciones y respuestas de los participantes, Timor realizó un análisis de contenido para identificar las representaciones metafóricas develadas en la discusión generada en este medio.

En sus conclusiones, Timor (2012) enfatiza la necesidad de abordar y aclarar las diferencias entre las dificultades inherentes al aprendizaje de una L2 y aquellas causadas por problemas específicos de aprendizaje, idealmente en variadas instancias de la formación y desarrollo profesional de los/as docentes de inglés como LE, ya que los participantes no fueron capaces de diferenciarlas.

La investigación sobre las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con dificultades con el lenguaje o habla no sólo se relaciona con la atención en el aula regular de estudiantes con algún tipo de impedimento o dificultad específica del aprendizaje, sino que también ha abordado la inclusión de estudiantes cuyo idioma materno no es el que se utiliza en la sala de clase. Esta situación puede compararse con la experiencia del profesorado de inglés en contextos de lengua extranjera. La investigación en este ámbito ha estado generalmente concentrada en las experiencias de países con gran afluencia de inmigrantes que requieren aprender el inglés porque es el idioma local, tales como Los Estados Unidos y Canadá.

En Estados Unidos, Walker et al. (2004) investigaron las actitudes del profesorado frente a la inclusión de estudiantes aprendices de inglés (*English Language Learners, ELLs*) en las clases regulares de variadas asignaturas. Utilizando un cuestionario diseñado especialmente para este estudio (con escala Likert de 1 a 5) se encuestó a 422 docentes de los niveles Kinder al 12. Además, en esta investigación se entrevistó a un grupo de seis de los mismos participantes con el fin de triangular los datos y aprovechar los beneficios de los dos tipos de instrumento de recogida de información.

Estas investigadoras explicaron que la información cuantitativa les sirvió para determinar la extensión y el grado de las actitudes de los docentes encuestados, además de permitirles triangular los datos obtenidos con factores demográficos relevantes. La información cualitativa obtenida en este estudio se utilizó para comprender más profundamente las razones que subyacen las actitudes. De sus instrumentos se puede deducir que se adherían a una visión esencialista de las actitudes, aunque este aspecto no fue discutido en su reporte de la investigación.

Walker et al. (2004) descubrieron las complejidades de la atención a la diversidad lingüística y cultural de los/as nuevos/as estudiantes. Las actitudes de los profesores encuestados eran, en gran parte, neutrales hacia la inclusión de aprendices de inglés. Sin embargo, un 70% de ellos/as declararon no desear tener estudiantes que no dominan el

inglés en sus clases. Más aún, con respecto a los factores que propician estas actitudes negativas del profesorado, los temas emergentes del componente cualitativo de este estudio fueron el escaso tiempo y preparación de los docentes para enfrentar la tarea, la influencia negativa de la actitud de las autoridades del centro y los sesgos de naturaleza etnocéntrica que aún se mantienen entre el profesorado en este contexto educativo, entre otros temas. Según la opinión de Walker et al., el profesorado que asume concepciones erradas sobre el proceso de adquisición de un segundo idioma es el que muestra actitudes más negativas hacia la inclusión de los aprendices de inglés en las aulas regulares.

Posteriormente, un estudio realizado por Reeves (2006) también investigó las actitudes del profesorado de enseñanza secundaria de variadas áreas de contenido hacia la inclusión de aprendices de inglés en las aulas regulares donde el inglés es el idioma de instrucción. Reeves investigó la temática en función de las siguientes cuatro categorías: a) inclusión de aprendices de inglés, b) adaptaciones curriculares para aprendices de inglés, c) desarrollo docente para trabajar con aprendices de inglés y d) percepciones sobre la naturaleza del aprendizaje de una segunda lengua. Reeves (2006) explica que el estudio de las actitudes docentes es complejo, ya que si se le consulta directamente al profesorado su actitud hacia la inclusión educativa, la pregunta evoca muy fácilmente una respuesta retórica o ideológica de los participantes y no sus opiniones o percepciones más sinceras y profundas.

En su presentación de la metodología de investigación utilizada, este autor no proporciona una explicación explícita de la naturaleza del objeto de estudio, pero se desprende que considera las actitudes como fijas, habitando la cognición de los/as docentes. Para dar respuesta a sus preguntas de investigación, Reeves utilizó un diseño por etapas que incluyó en un solo instrumento la recolección de información de diversa índole. En la primera parte, este investigador diseñó 16 ítems sobre la actitud hacia los aprendices de inglés. Los docentes debían indicar su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 1 a 4. En la segunda parte se consultó a los participantes sobre la frecuencia con que realizaban ciertas prácticas en sus aulas. En la tercera parte, se planteó al profesorado una serie de preguntas abiertas sobre los beneficios y los desafíos de la inclusión educativa en el

contexto estudiado y en la última parte se recogió información demográfica relevante. Los 279 participantes pertenecían al cuerpo docente de los cuatro centros de educación secundaria con mayor población de aprendices de inglés como segunda lengua en un distrito educacional de una ciudad de tamaño mediano de la zona central de Estados Unidos.

Los resultados de esta investigación evidenciaron que, a pesar que la mayoría de los docentes muestra una actitud favorable hacia la inclusión de aprendices de inglés como segunda lengua en sus clases regulares, también expresan inquietud con relación a la factibilidad real y la efectividad de las adaptaciones necesarias en la instrucción. El profesorado expresa ambivalencia con respecto a su voluntad para participar en programas de desarrollo profesional para afrontar el desafío. Consideran que “no les corresponde” ya que no son los especialistas en Educación Especial. Reeves (2006) remarca en sus conclusiones que los profesores sostienen concepciones erróneas sobre los procesos de adquisición de un segundo idioma que se relacionan con el presente estudio: que los estudiantes deberían aprender el idioma en dos años o menos tiempo y que no deberían utilizar su idioma materno para apoyar el aprendizaje del segundo idioma.

Por otro lado, en Canadá, Garbatti (2013) investigó las percepciones y actitudes de los profesores de francés como segunda lengua hacia la inclusión de aprendices de inglés en sus clases en dos ciudades de tamaño mediano en Ontario. En esta investigación con método mixto, 76 profesores de francés contestaron una encuesta y un grupo de 18 de ellos participaron luego en una entrevista personal para indagar sus actitudes hacia la inclusión de aprendices de inglés en sus clases de otro idioma extranjero y averiguar las fuentes formadoras de dichas actitudes. Estos estudiantes constituyen un desafío para estos profesores de francés ya que aún no manejan el idioma inglés.

Con respecto al diseño de su estudio, Garbatti (2013) explica que aún cuando los métodos cualitativos permiten una observación más profunda y detallada del fenómeno en estudio, atendiendo a factores del contexto y a las particularidades de las relaciones interpersonales, el instrumento cuantitativo que implicó limitar las posibles respuestas a

ítems estandarizados le permitió medir las reacciones de un grupo más grande de participantes, aumentando la población que abarcó su estudio con esta estrategia (Garbatti, 2013). Garbatti tampoco ofrece mayor información sobre su concepción del concepto actitud con el fin de justificar la naturaleza de sus instrumentos de recogida de datos.

Los hallazgos del estudio de Garbatti revelan que el profesorado tiene actitudes favorables ante la inclusión de ELL en las clases de francés y creen que esto contribuye a crear un clima agradable en la clase. Sin embargo, también indicaron que esta situación implica un aumento en la carga de trabajo de los docentes, y que afecta el adecuado avance en la adquisición de contenidos de toda la clase. Consideran que los aprendices de inglés deberían alcanzar un nivel mínimo de habilidad en esa lengua antes de participar en la clase de francés.

Los resultados de estas investigaciones indican que la inclusión educativa se hace compleja cuando se trata de la clase de un idioma adicional, ya que el profesorado tiende a trabajar con concepciones equivocadas sobre la naturaleza de las dificultades inherentes al proceso de aprendizaje de una L2 y las confunden con impedimentos específicos. Los profesores de idiomas demuestran en general tener actitudes basadas en creencias profesionales que no concuerdan con los enfoques metodológicos centrados en el aprendizaje, basados en el estado del arte en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL).

En cuanto a la concepción de las actitudes, éstas parecen ser tratadas en la investigación principalmente como un componente fijo de la cognición docente que está influido por variados factores medio ambientales. No obstante, es cada vez más común la investigación desde una perspectiva crítica, que considera que las actitudes se construyen en cada una de las interacciones sociales en las que los individuos participan, mediadas por el uso del lenguaje en eventos específicos y susceptibles de ser modificadas solamente a través de la deconstrucción de los patrones instaurados culturalmente.

En Chile, el desafío de la inclusión educativa en la clase de inglés es todavía una temática incipiente de investigación. Aún así, existen algunos antecedentes con respecto a

las actitudes de los docentes chilenos de otras áreas. En la sección que sigue a continuación presentaremos antecedentes acerca del tema en el contexto estudiado.

## **2.7. Las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Chile.**

Sánchez et al. (2008) investigaron las percepciones y actitudes de un grupo de 50 docentes en formación en una universidad privada de Santiago. Estos futuros docentes pertenecían a dos programas de formación pedagógica: 25 estudiantes de Educación Básica y 25 de Historia y Geografía. Estos investigadores también tenían como objetivo analizar si existían diferencias significativas en las percepciones y actitudes de los maestros en formación en función de su especialidad. Aplicaron una encuesta que reveló que la mayoría tenía actitudes favorables hacia la inclusión educativa. Sin embargo, un análisis más detallado de los datos permitió identificar inconsistencias en la actitud de los docentes participantes. Por ejemplo, consideraban que en las clases inclusivas no es necesario “hacer uso de distintas estrategias didácticas” y que éstas no son “más atractivas” para todos los estudiantes. En sus resultados, estos investigadores hallaron diferencias significativas entre los dos grupos de docentes según su especialidad, en lo que se refiere a sus actitudes sobre el alumnado y el profesorado.

Con respecto al alumnado, los docentes de Historia y Geografía en formación consideran que las aulas inclusivas son beneficiosas para todos los estudiantes (con NEE o sin ella). No parecen compartir esta visión tan favorable de la inclusión educativa los profesores de Educación Básica en formación, quienes mostraron opiniones más divergentes. En cuanto a las variables relativas al profesorado, los resultados indican que los docentes de Educación Básica en formación son más conscientes de la carga extra de docencia que la atención a la diversidad conlleva que sus compañeros de Historia y Geografía.

Otra diferencia significativa entre los dos grupos fue su opinión con respecto a su preparación profesional para afrontar la educación inclusiva. Los maestros de Historia y

Geografía en formación declaran mayoritariamente que no están preparados para el desafío de la inclusión, en oposición a sus compañeros de Educación Básica, quienes no parecen sostener actitudes tan negativas con respecto a su formación y desarrollo profesional (Sánchez et al., 2008).

Cuadra (2008), por su parte, abordó el tema de las opiniones docentes sobre la integración escolar a partir de las representaciones sociales retenidas y elaboradas en el discurso ideológico del profesorado con y sin estudiantes con NEE en sus aulas de escuelas municipales de una ciudad mediana del Norte de Chile. Para la recolección de datos, este autor utilizó el método de redes semánticas naturales, que consiste en solicitar a los participantes que definan algunas palabras o frases y luego las escriban por orden de jerarquía o importancia. Después de realizar un complejo análisis semántico del contenido de las respuestas de los docentes, llegó a la conclusión que la representación social del estudiantado con NEE se caracteriza por una serie de significados en relación con los valores y una actitud ligada a los dominios emocional y afectivo. Cuadra (2008) enfatiza que:

(La representación social del niño integrado que manejan los participantes)...carece de significados técnicos que precisen los apoyos educativos especiales necesarios (...), lo que puede llevar a una integración escolar que se sustenta en ‘buenas intenciones’, con un mínimo de herramientas técnicas para concretarlo. (p. 136)

El profesorado destaca más el beneficio obtenido por el estudiantado con alguna NEE, quienes son “*aceptados*” por el resto de la comunidad educativa, que los beneficios que la inclusión educativa supone para la mejora del trabajo en todos los ámbitos del quehacer de la escuela (Cuadra, 2008). Al haber utilizado un diseño que incluyó el detallado análisis discursivo, este investigador logró ofrecer una visión más crítica y contextualizada de las actitudes de docentes chilenos/as en ejercicio y proveyó un entendimiento mucho más profundo de las circunstancias y experiencias que subyacen o conforman las actitudes consumadas en el discurso.

Siguiendo en la misma línea investigadora, Fletcher et al. (2010) profundizaron en el estudio de las percepciones y actitudes del profesorado sobre la inclusión educativa en las aulas regulares de escuelas públicas y subvencionadas en las zonas norte, central y sur de Chile. La información se obtuvo a través de grupos focales y análisis de los temas emergentes. Para el análisis, estos investigadores propusieron una herramienta innovadora de tratamiento de la información cualitativa que consistió en varias etapas de clasificación y reducción de la información. Las conclusiones son presentadas en función de los temas más recurrentes encontrados en los datos.

Estos autores descubrieron que los profesores tienen actitudes generales positivas hacia el trabajo colaborativo docente que implica la tarea, pero sus valoraciones de la inclusión variaban entre favorable y desfavorable con respecto a sus experiencias concretas en el tema. El profesorado manifiesta que sus opiniones no han sido escuchadas por las autoridades a cargo de la implementación de la inclusión educativa. Los docentes participantes mencionaron una diversidad de preocupaciones locales específicas, que eran diferentes para cada contexto geográfico. No obstante, la mayoría de ellos mostró una actitud negativa con respecto a los recursos disponibles, financieros y técnicos para atender este desafío (Fletcher et al., 2010).

Posteriormente, Tenorio (2011) realizó un estudio para indagar las percepciones de los docentes en formación acerca de su preparación para afrontar la inclusión en una universidad pedagógica de la capital. 80 profesores en formación en su último año de universidad contestaron una encuesta y un grupo participó también en entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Las especialidades de estos docentes corresponden a las carreras de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Arte, Educación Física, Biología, Matemática, Castellano, Historia y Geografía, Educación Básica y Educación Parvularia. Aunque se utilizó un diseño con métodos mixtos, es decir, información de tipo cuantitativa y cualitativa, esta investigadora no ofrece mayores detalles de sus razones metodológicas, y sólo indica que el análisis de contenido y la estadística descriptiva son sus herramientas de análisis de la información recogida.

Los hallazgos indican que los docentes en formación consideran que la inclusión educativa es tarea del profesorado de aula regular, pero en su gran mayoría creen que no están preparados adecuadamente. De sus comentarios se desprende una concepción más bien tradicional de las dificultades en el aprendizaje, típica de un paradigma médico-clínico.

Esta opinión general se refleja también en las percepciones de los participantes sobre su formación en la universidad para afrontar el desafío de la diversidad. Afirman mayoritariamente no haber recibido formación ni herramientas específicas para atender a estudiantes con NEE en sus programas de formación. Esta investigadora destaca que del grupo de docentes en formación participantes sólo los de la especialidad Educación Básica indicaron haber tenido una cátedra sobre la inclusión educativa. Sin embargo, consideraron esta instancia insuficiente, superficial y demasiado teórica ya que no incluyó la aplicación de lo aprendido en sus prácticas pedagógicas (Tenorio, 2011).

Rodríguez (2012) ha investigado las percepciones docentes sobre el trabajo colaborativo en la gestión curricular, supuesto en la implementación de la educación inclusiva en Chile. Utilizando un diseño cualitativo que utilizó entrevistas semi estructuradas con los/as participantes, Rodríguez se propuso conocer la percepción del profesorado de aula regular y de educación especial de escuelas básicas en una comuna del sur de Chile.

Este investigador ha dado respuesta a su problemática a través de un detallado análisis discursivo, basado en tres niveles: textual, contextual y sociológico. Explica Rodríguez (2012):

La unidad de análisis fue de base gramatical, considerando como unidad de registro la palabra o la oración/sentencia, mientras como unidad de contexto la frase/sentencia o el corpus (...) (*considerando*) un análisis situacional e intertextual (...) (y) a nivel del análisis sociológico, (*el lenguaje se analizó*) como constructo social. (pp. 47-48)

Los resultados indicaron que los docentes muestran algunas instancias de colaboración entre los dos grupos de profesionales. Sin embargo, predomina la separación de los roles no habiendo casi instancias de colaboración en el aula. La concepción de la educación especial parece aún basada en un paradigma médico-rehabilitador y se encontraron discrepancias entre las políticas de inclusión y las prácticas en estas comunidades. Este estudio concluye que la colaboración docente en el contexto de las políticas de educación inclusiva en Chile es apenas incipiente y se ve dificultada por un problema de cohesión en la cultura y la organización escolar que favorece el trabajo individual de los/as docentes (Rodríguez, 2012).

Román (2010) ha profundizado en la temática desde la perspectiva de los juicios de valor y las representaciones sociales que sostienen los docentes de educación regular, de Educación Especial y los estudiantes con NEE de una comuna de la capital. Los participantes de este estudio fueron diez docentes de Educación Básica y dos de Enseñanza Media, que trabajan como profesores a cargo de cursos con y sin estudiantes con NEE. También participaron en este estudio ocho especialistas en Educación Especial y catorce estudiantes con alguna NEE de varios centros educativos municipales de la comuna.

Román utilizó un diseño de investigación de naturaleza cualitativa, en el que la entrevista en profundidad fue el principal método de recolección de información. Su estrategia para el análisis e interpretación de la información fue también a través del análisis del discurso. Román (2010) explica que: “conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (p. 28). Para el análisis discursivo, esta autora identificó tres subsistemas relacionados con la variable actitud: el afecto (positivo o negativo hacia el fenómeno), el juicio (expresado en la elección lexical o indicios dirigidos al objeto o fenómeno) y la apreciación (evaluación de procesos sociales más abstractos).

Después del análisis e interpretación de los datos, esta investigadora concluye que los participantes perciben las políticas educativas como desconectadas de la realidad, desequilibradas, complejas y con un impacto negativo en el sistema educativo. El profesorado critica los sistemas de aseguramiento de la calidad implementados, como las pruebas estandarizadas, las que se contraponen a los principios de las políticas de inclusión. Los docentes participantes indicaron sentirse abrumados por las exigencias del trabajo docente, que en estos centros involucra “demandas por logros medibles [y] niveles de estrés [...] cada vez más insoportables” (Román, 2010, p. 296).

El profesorado participante en el estudio de Román también tiene opiniones desfavorables con respecto a los diseñadores de las políticas inclusivas quienes, en su opinión, tienen poco conocimiento de las complejidades del trabajo en las aulas. Entre las principales conclusiones de este estudio, la investigadora destaca que el profesorado entrevistado opina que los estudiantes con NEE no son equivalentes a los estudiantes que no presentan dificultades diagnosticadas y que no pertenecen en el aula regular. Explica Román (2010) que estos docentes perciben la integración como “algo exógeno, ajeno, que está afuera, entra o irrumpe en la escuela regular e involucra a personas para las cuales hay que hacer cambios si lo que realmente se quiere es que sea uno como los que están dentro” (p. 298).

Pocos años más tarde, Sanhueza et al. (2012) realizaron una investigación para comparar las actitudes hacia la inclusión de los docentes en Chile y Costa Rica. Utilizando la encuesta Escala de Opinión hacia la Educación Inclusiva de Cardona y Bravo (2010), estas investigadoras encuestaron a 92 profesores que se desempeñan en los niveles primario y secundario con diversidad en su experiencia profesional. Los resultados indicaron que, en ambos países, los docentes concuerdan con los principios de la educación inclusiva siendo los profesores de Chile los más entusiastas al respecto. Sin embargo, ambos grupos de profesionales consideran los recursos materiales, técnicos y de tiempo insuficientes para implementar efectivamente la inclusión educativa. En ambos países también los docentes consultados afirman utilizar adaptaciones curriculares significativas y no significativas en sus clases, pero el profesorado chileno prefiere las adaptaciones significativas, las que no

coinciden con los principios de la inclusión como una forma de atención a la diversidad de los aprendices. Sin embargo, dada la naturaleza cuantitativa de los hallazgos, se hace difícil comprender los factores contextuales que pueden impactar las actitudes de los docentes participantes.

La investigación previa en el ámbito de las actitudes de los docentes chilenos frente a la inclusión ha incorporado métodos de investigación que permiten realizar un análisis más crítico de los hallazgos en vista de los procesos sociales dentro de los que ha trabajado el profesorado. De esta forma, se han utilizado estrategias que han permitido indagar en aspectos subyacentes a la actitud, tales como el afecto, los juicios de valor y la apreciación social a través del análisis del léxico y las representaciones sociales discursivas. La investigación educativa desde esta perspectiva investigadora hace aportaciones en el proceso de toma de conciencia sobre los factores subyacentes en las prácticas docentes, los que no es posible observar directamente en las comunidades escolares.

Para concluir este apartado, es necesario indicar que, aun cuando no existen vastos antecedentes en el ámbito de la actitud de los docentes de inglés hacia la inclusión en Chile, existen antecedentes incipientes en el trabajo de Meza (2017). Este investigador ha estudiado las percepciones de 32 profesores de inglés chilenos con respecto a la enseñanza de inglés a estudiantes con NEE en escuelas públicas de la Octava Región del Bio Bio, utilizando también un diseño mixto que incluyó un cuestionario con escala tipo Likert y entrevistas con un grupo más pequeño de docentes. Con la información cuantitativa, este investigador obtuvo estadística descriptiva y para el análisis de las entrevistas Meza utilizó el procedimiento del análisis de contenido para reconocer los temas emergentes. Este autor destaca los beneficios de realizar una triangulación de los datos obtenidos con ambas estrategias: análisis estadísticos y análisis de contenidos. Meza no discute la naturaleza ontológica de su objeto de estudio, pero se puede deducir una perspectiva cognitivista que incluyó la triangulación de los hallazgos a través de un análisis contextual.

Este autor concluye que el profesorado de inglés no se siente preparado para el desafío de la educación inclusiva. Aún así, consiguen afrontar la inclusión de estudiantes

con NEE utilizando sus propios recursos e intuición profesional. Este investigador observó una cierta disposición hacia un enfoque individualista en el lenguaje, las definiciones y los ejemplos de las adaptaciones curriculares mencionadas por los/as docentes. Sin embargo, Meza indica que los docentes de inglés no tienen mala disposición hacia el trabajo con estudiantes con NEE sino más bien resaltan su falta de entrenamiento.

Como se ha indicado en estudios internacionales previos, el profesorado indica que la falta de tiempo y de apoyo institucional no favorece el trabajo colaborativo entre los docentes de inglés y los docentes de Educación Especial, ya que a los profesores de inglés no se les asignan horas para este propósito en su carga de docencia. Más aún, Meza encontró evidencias que la exclusión de estudiantes con NEE es una realidad en la clase de inglés y que esta decisión se toma a nivel de las autoridades del centro educativo. Estas actitudes influyen negativamente en las actitudes del profesorado de inglés sobre la inclusión educativa.

Meza concluye que los profesores de inglés de la región de Bio Bio tienen creencias positivas hacia los principios de la inclusión educativa, pero son conscientes de que el desafío requiere más trabajo colaborativo en el aula y citan al apoyo institucional como central para lograr su efectiva implementación. Queda claro también en la investigación de Meza que las actitudes del profesorado de inglés se forjan con respecto a la percepción de la propia preparación para atender a la diversidad en el aula y a las condiciones en las que se debe realizar esta tarea (Meza, 2017).

En general, los resultados de las investigaciones sobre de las actitudes docentes hacia la inclusión en Chile revelan que el profesorado tiene concepciones positivas sobre los valores que sustentan la inclusión educativa; sin embargo, convive con un tratamiento institucional de las diferencias correspondiente al paradigma de la integración (diagnóstico, adecuaciones individuales, encasillamiento como “niño/a PIE”, exclusión de la clase de inglés). Además, los/as docentes chilenos/as muestran actitudes desfavorables con respecto a la implementación, el acceso a los recursos de tiempo y la provisión de los apoyos necesarios para la inclusión. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de estudiar las actitudes

de los docentes de inglés en Chile como dimensiones discursivas, con herramientas analíticas que permitan acceder al trasfondo social de las mismas.

En el capítulo siguiente, presentamos información cultural e histórica sobre los procesos político-administrativos que han impulsado la inclusión en los centros educativos en Chile en las últimas décadas, con el propósito de comprender más profundamente las experiencias de los docentes de la región de Valparaíso. Esta descripción constituye un marco social para vislumbrar las formas de comunicación y colaboración disponibles, los fenómenos sociales e institucionales y las prácticas concretas de los centros donde trabajan los participantes. Estos factores pueden influir en el discurso que se utiliza para hablar del tema en esta región y en la conformación de las actitudes del profesorado de inglés hacia la inclusión.



## **CAPÍTULO 3: CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.**

### **3.1. Introducción.**

Con el fin de abordar esta investigación desde la perspectiva sociocultural crítica, es necesario conocer el contexto en el que se han forjado las actitudes de los docentes de inglés de la región de Valparaíso. En este capítulo se describen las características generales y los cambios planificados de la organización administrativa del sistema educativo chileno, que se encuentran en marcha recientemente. Se explican luego las características de la estrategia chilena para la inclusión educativa: el Programa de Integración Escolar (PIE). Se presenta también en este capítulo un resumen de las más recientes reformas legislativas relacionadas con la educación inclusiva y la formación de profesores en Chile. Se destacan en esta discusión las incongruencias en las que cae el sistema de apoyo a los estudiantes con NEE debido a los engorrosos procedimientos de diagnóstico del alumnado sujeto de apoyo especial, necesario para la obtención de los recursos. Asimismo, se comentan en los siguientes apartados las problemáticas que han influido en los procesos de atención a la diversidad en la clase de inglés como lengua extranjera en el contexto de interés de esta investigación, tales como las condiciones del trabajo docente en los centros públicos y subvencionados, la formación de los profesores de inglés para la inclusión educativa, y los contenidos sobre inclusión en los programas de inglés.

### **3.2. Antecedentes del sistema educativo chileno.**

El sistema educativo chileno contempla 12 años de escolaridad obligatoria, con 8 años de Enseñanza Básica y 4 de Enseñanza Media. Los centros educativos se clasifican según la naturaleza de su administración, existiendo así cuatro tipos posibles de administración: a) municipales, que tienen dependencia financiera y administrativa de la municipalidad a la que pertenecen, b) subvencionados, que son establecimientos administrados por personas o entidades particulares, pero financiados con recursos

públicos, c) de administración delegada, similares a los subvencionados en su financiación, pero administrados por una corporación sin fines de lucro, y por último, d) establecimientos particulares, financiados y administrados por privados. Los centros educativos que son financiados completamente con fondos públicos y administrados por las municipalidades corresponden al 51% del total, los subsidiados con fondos públicos pero administrados por sostenedores privados son el 41%, y los completamente privados sólo el 8% (Ávalos y Aylwin, 2007).

Las investigaciones sobre el impacto de las políticas educativas chilenas han concluido que el modelo ha exacerbado la desigualdad social al crear un sistema claramente estratificado, donde los estudiantes asisten al tipo de escuela que su condición de origen les permite (Ávalos y Aylwin, 2007; Yilorm, 2016; Yilorm y Acosta, 2016). En este sentido, Yilorm y Acosta (2016) señalan: “A pesar de los avances logrados por la actual reforma educacional, se sigue teniendo el modelo más mercantilizado del mundo” (p. 126).

En los últimos 10 años, las reformas han reorganizado el trabajo de las escuelas para que adopten la jornada completa, ya que antes los centros atendían a los estudiantes sólo por la mañana o sólo por la tarde. Esto se ha traducido en la necesidad de alargar el horario de cada día en las escuelas de 6 periodos de clase a 8 por día. El profesorado es contratado por 44 horas pedagógicas (de 45 minutos) lo que significa tener una jornada completa. Los docentes también pueden ser contratados por 30 horas pedagógicas. Existe un salario regulado para los profesores de escuelas públicas y subvencionadas, pero sólo los docentes de centros públicos reciben bonos y otras regalías (Ávalos y Aylwin, 2007).

Es importante indicar que el tiempo para las reuniones y las planificaciones de clase se les debe considerar a los docentes con contrato, sin embargo, esto rara vez se concreta en la práctica. El profesorado chileno declara tener muy poco o casi nada de tiempo para realizar una serie de importantes actividades académicas de planificación y colaboración con la comunidad educativa, tales como preparar lecciones, ayudar estudiantes que lo requieran y contactar a los padres. La situación es especialmente agobiante para los

docentes que imparten clases en los centros públicos donde, además, atienden a los estudiantes del estrato social más vulnerable (Ávalos y Aylwin, 2007).

Para la atención a la diversidad en sus aulas, los docentes chilenos cuentan desde hace más de tres décadas con los Programas de Integración Escolar (PIE). Estos corresponden a proyectos de iniciativa de los encargados de los centros públicos y subvencionados que declaran la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales como propósito explícito de su misión. Los detalles histórico-contextuales de estos programas serán explorados en más detalle en el apartado siguiente.

### **3.3. Los programas de integración escolar (PIE).**

Las declaraciones sobre el derecho a la educación para todos, que tuvo lugar en Jomtiem (Finlandia) en 1990 y la declaración final de la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España) en 1994 han marcado las pautas para el desarrollo del marco de legislación que promueve la “educación para todos” en el sistema educativo chileno (Lissi *et al.*, 2013). En el año 1994 se promulgó la Ley 19.284, que puso por primera vez el énfasis en el rol del Estado para promover el acceso, la permanencia y el progreso de estudiantes con NEE en los centros públicos y privados de nuestro país. Posteriormente, en el año 2009, la Ley 20.201, Decreto 170 estableció los requisitos, los instrumentos y las pruebas diagnósticas necesarias para que los estudiantes que presentan alguna NEE obtengan una subvención especial para su inserción en las aulas regulares, lo que obliga a los centros a contar con un detallado diagnóstico médico para justificar los recursos extra con los que contribuye el Estado (Lissi *at al.*, 2013).

Los Programas de Integración Escolar (PIE) desarrollados en Chile desde la década de los 90 han propiciado un tratamiento de las NEE desde el punto de vista de la integración, que ha sido criticado ya que supone la estigmatización de los estudiantes con alguna dificultad particular, a través de un engorroso proceso de diagnóstico para su participación en las clases regulares. El modelo utilizado en Chile se ha traducido en una

perspectiva de la inclusión que en la realidad excluye al alumnado objeto de este apoyo especial de las actividades regulares en el aula (López et al., 2014). Como explican López et al. (2014) la estrategia adoptada: “(...) consiste en la atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación” (p. 363). Esta “atención diferenciada” se puede dar en distintas modalidades (dentro y fuera del aula de clases regular). Sin embargo, el estudiante sujeto de apoyo es siempre necesariamente identificado como un estudiante “PIE”.

Esta situación no ha contribuido a que los principios básicos de la inclusión educativa tales como la justicia social, la equidad, la colaboración y la solidaridad sean asimilados por las comunidades. En la educación inclusiva, se pone el énfasis en las barreras creadas por la sociedad, que dificultan el aprendizaje y, por lo mismo, sus efectos son susceptibles de ser eliminados o minimizados con el esfuerzo conjunto de los participantes de un sistema educativo. Esta nueva visión requiere una mirada más autocrítica, que permita una revisión exhaustiva de las prácticas docentes y un análisis honesto de cómo estas prácticas impactan a los/as estudiantes con y sin necesidades especiales.

El número de estudiantes con alguna dificultad de aprendizaje en las aulas regulares ha aumentado progresivamente en Chile. Como comenta Infante (2010), esto ha significado para los/as docentes un gran desafío, ya que usualmente utilizan “metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad” (p. 288). La puesta en marcha de un programa de integración para la educación inclusiva no es una obligación para los centros educativos. Éste se presenta a las comunidades como una opción para recibir más recursos del estado, ya que la subvención estatal por cada estudiante PIE es tres veces más alta que la subvención regular (López et al., 2014).

Para la implementación del programa, los centros deben presentar un proyecto de Programa de Integración Escolar con el fin de conseguir una subvención estatal adicional por estudiante; además, deben realizar un extenso diagnóstico de las necesidades de los

estudiantes e identificar claramente las dificultades individuales detectadas. Más aún, la reglamentación administrativa asociada a la obtención de recursos especiales para estos programas opera bajo una perspectiva médica, lo que ha significado el etiquetamiento del estudiantado y la clasificación de las necesidades educativas especiales según su severidad. Consecuentemente, la inclusión en Chile se relaciona discursivamente con la integración escolar de estudiantes que no cumplen con una “norma” o “promedio”, que en el imaginario colectivo corresponde a un/a estudiante con rendimiento académico destacado, de nivel socioeconómico acomodado, y nacido dentro de los límites geográficos del país (Infante, 2010).

La legislación chilena relativa a la atención a estudiantes con NEE ha sufrido cambios radicales en los últimos años. A partir de la promulgación de la Política Nacional de Educación Especial en 2005, se ha puesto énfasis en avanzar hacia el cumplimiento del derecho de todos los niños de recibir una educación de calidad, sin discriminación, con participación e igualdad de oportunidades (Tenorio, 2011). Como indica la investigación, esto se evidencia en la promulgación de una serie de leyes que impactan en la educación especial y los beneficiarios de la misma, tales como La Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad, del año 2005, el Decreto N° 170, que fija normas para determinar los estudiantes con NEE beneficiarios de las subvenciones especiales, y la nueva Ley de Inclusión Social 20.422, promulgada en enero de 2010 (López et al., 2014).

En lo relativo al principio de “equidad”, éste se explica de la siguiente manera en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile, en adelante MINEDUC: “(...) El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” (Román, 2010, p. 78). En cuanto a los grupos que requieren apoyo especial, la ley chilena pone énfasis en los dos siguientes: los estudiantes con NEE y aquellos que pertenecen a pueblos originarios o de diversidad cultural o étnica. Para estos grupos, la ley ofrece para su atención la integración educativa: “siempre y cuando los establecimientos deseen diseñar proyectos de integración” (p. 78). De esta forma, la ley chilena prioriza la libertad de enseñanza sobre el derecho a la

educación, ya que los establecimientos educativos tienen libertad para elegir a sus estudiantes. Como explica Román (2010):

Se aprecia que el derecho a la educación se encuentra sujeto a la libertad de enseñanza, pues este derecho tiene un límite bien claro: el derecho de los centros para poner sus propias reglas. (...) El centro educativo, con su reglamento, elige a los estudiantes. (p. 76)

Durante las movilizaciones estudiantiles de 2006 que dieron pie a las subsiguientes reformas se cuestionó el concepto de “selección de estudiantes” que realizaban los centros por considerarlo contrario a los principios de inclusión educativa y equidad. Sin embargo, esta selección se mantuvo intacta en la Ley General de Educación de 2009, se la denominó “admisión” y se instauró como política para la selección de estudiantes a partir del séptimo año de enseñanza (7º año, segundo ciclo básico). Más aún, los derechos de los sostenedores de los centros educativos son claramente explicitados en la nueva ley. Se les permite continuar seleccionando a los estudiantes que admiten, incluso en los niveles inferiores. Tienen derecho a instalar un centro educativo con autonomía, a crear su propio reglamento y a recibir financiamiento del Estado para este propósito. Esta libertad hace posible que algunos centros tengan desde su concepción un proyecto educativo que privilegia a ciertos grupos, por su religión o ubicación geográfica, por ejemplo. Esta situación deja la atención del alumnado con NEE a la voluntad de los encargados de las escuelas.

Como se aprecia en la presente discusión, las estrategias utilizadas para la inclusión educativa en el sistema educativo chileno no han tenido el efecto deseado de propiciar los valores de la celebración de la diversidad en las aulas. Por el contrario, la organización administrativa de los recursos ha exacerbado la inequidad ya existente en el sistema. Debido a lo expuesto anteriormente, recientemente se han llevado a cabo reformas en varios ámbitos de la administración educativa que pretenden atacar estos desafíos que aún persisten.

En la siguiente sección comentaremos las limitaciones contextuales en más detalle y describiremos las oportunidades ofrecidas por la reciente reforma educativa, denominada la Nueva Educación Pública, que se ha propuesto como la solución legislativa a todas las limitaciones que ha enfrentado la inclusión educativa en este contexto.

### **3.4. La inequidad educativa y la Nueva Educación Pública.**

Chile ha desarrollado legislación e implementado iniciativas tendentes a mejorar la calidad y la equidad de la educación en el país ya que los resultados en las pruebas internacionales han demostrado limitados avances en la realización de estos principios (Tenorio, 2011). Estos cambios se suscitaron después que la población exigiera a las autoridades cambios de fondo en las políticas educativas del país. A través de los movimientos sociales de 2006, los ciudadanos pidieron cambios en la educación chilena tales como mejoras en la infraestructura y los servicios de la educación pública, además de cambios legislativo-administrativos como el fin al lucro en la educación. También se consiguió la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que había sido promulgada en 1990.

Debido a lo expuesto anteriormente, en 2009 la LOCE fue sustituida por la Ley General de Educación (LGE). Sin embargo, esta sustitución fue más bien cosmética; se mantuvieron casi intactas las políticas de financiación, de libertad de enseñanza y de aseguramiento de la calidad. Además se conservó el estricto sistema de evaluación estandarizada que permite a las autoridades políticas comparar el logro de los aprendizajes de los/as estudiantes en los distintos centros educativos (públicos y particulares subvencionados) en los que se invierte (Román, 2010). Cabe señalar que la educación en Chile está financiada principalmente por el Estado en aportes directos en dinero o *vouchers* por estudiante que entrega a los administradores de las escuelas (Vásquez, 2015). Esta situación ha perpetuado las desventajas de los centros públicos, los que generalmente cuentan con menos recursos que los particulares subvencionados donde los padres pagan una tarifa que complementa la subvención del Estado: “En Chile, la inequidad educativa se

ha constituido consistente, en una realidad, pero dolorosamente ausente del debate político y social, donde la extrema segmentación escolar se ha transformado en un “hecho natural” (Román, 2010, p. 82).

La reforma educativa del segundo gobierno de Michelle Bachelet impulsó cambios en la administración de la educación pública y subvencionada en Chile que hoy son incipientes y cuyos efectos deberán ser investigados una vez que el nuevo sistema se encuentre instalado y en funcionamiento. Esta nueva normativa administrativa está relacionada con varios instrumentos legales que le dan sustento, tales como la Ley General de Educación (N°20.370/2009), la Ley sobre Inclusión Social (N° 20.422/2010) y la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845). Esta legislación está también conectada con otras iniciativas de este gobierno para la mejora de la formación docente tales como el Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2016-18 y el recientemente inaugurado Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903/2016).

La reforma propuesta se sustenta en el fortalecimiento de los valores de la equidad, la calidad educativa y la inclusión en todos los centros educativos del país, tengan estos Programas de Integración (PIE) instalados o no. Para la concreción de estos valores en todas las aulas de Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha desarrollado estrategias para apoyar a los equipos directivos en acciones de liderazgo educativo. Comentan Zoro et al. (2017) que estas estrategias incluyen:

- La construcción e implementación de una visión estratégica compartida,
- El desarrollo de las capacidades profesionales,
- El liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje,
  - La gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar,
- El desarrollo y gestión del establecimiento escolar. (p.10)

La nueva institucionalidad de la educación en Chile busca mejorar los procesos administrativos al nivel de los actores intermedios, lo que implica el fortalecimiento del rol del administrador o responsable financiero de la escuela o “sostenedor” (como se denomina

formalmente). Es éste quien tiene la responsabilidad de asegurar las condiciones de base para garantizar los aprendizajes y el trabajo pedagógico. Este enfoque en el desarrollo y la mejora de las competencias en los niveles intermedios de gestión está avalado por la experiencia y la investigación. En la mayoría de los sistemas escolares con altos logros de calidad y equidad, el nivel intermedio (“sostenedor”) es un agente activo y con capacidades para impulsar la mejora en calidad en todos los establecimientos a su cargo (Zoro et al., 2017).

En la Nueva Educación Pública, la dependencia administrativa de los establecimientos educativos públicos deja de estar a cargo de las municipalidades y se crean nuevos Servicios Locales de Educación (SLE) los que serán responsables de la provisión y gestión educativa en su territorio. Estos nuevos servicios integran lo técnico-pedagógico y lo administrativo y se vinculan con las comunidades educativas a través de los nuevos Consejos Locales de Educación. Se crean los Consejos Locales de Educación que estarán conformados por los equipos directivos, los docentes, los asistentes de la educación y las comunidades educativas de las escuelas, con el fin de trabajar en redes de colaboración, con espacios de participación para compartir experiencias, aprender entre todos/as y promover el desarrollo de estrategias para responder a los desafíos educativos de sus comunidades (Zoro et al., 2017).

En el caso de los centros subvencionados privados, a raíz de esta reforma educativa ya no pueden exigir a los padres de los estudiantes ningún tipo de copago a partir del año 2016. Esta nueva reglamentación ha obligado a los administradores privados a decidir si, de ahora en adelante, serán centros gratuitos completamente, o particulares pagados sin subvención del Estado. Sin importar el tipo de administración de una escuela, la nueva legislación prohíbe el lucro en la educación. Sin embargo, el sistema de aportes directos (o *vouchers*) por estudiante no cambia, lo que perpetúa la necesidad de los centros de asegurar un número mínimo de estudiantes que les permita sostenerse financieramente con los recursos del Estado.

Para asegurar la calidad educativa entregada por estos centros, el Estado cuenta con mecanismos fiscalizadores y evaluaciones del aprendizaje del estudiantado que velan por que la calidad de la educación entregada en las escuelas y liceos esté al nivel de los estándares nacionales establecidos por la ley. Si los estudiantes de una escuela o liceo no alcanzan los logros esperados, existen varios instrumentos de sanción que el Estado puede utilizar, desde una amonestación o una multa a la suspensión temporal y/o la pérdida del reconocimiento oficial para el centro educativo (Román, 2010). Por consiguiente, no es extraño que exista una gran presión por la obtención de buenos resultados en los exámenes estandarizados ya que de eso depende la existencia del centro educativo.

Uno de los pilares de la Nueva Educación Pública es propiciar el trabajo colaborativo en red de los administradores públicos y privados sin fines de lucro con el fin de terminar con la competencia entre ellos. Esta nueva institucionalidad promete poner a las escuelas en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje para que su único foco sea el mejoramiento de la calidad educativa. Con este fin se apoya en recursos humanos, financieros y pedagógicos especializados que aseguran la implementación de estrategias de desarrollo pertinentes (Zoro et al., 2017).

No obstante, la implementación de esta nueva institucionalidad será gradual dadas las complejidades inherentes al proceso de traspaso de la organización y la coordinación de todos los recursos humanos, técnicos, de infraestructura y financieros del área Educación que hasta hoy manejan las municipalidades a estos nuevos entes organizativos llamados Servicios Locales de Educación. El plan de implementación gradual contempla un plazo de seis años según un calendario que se debe establecer localmente.

A partir de noviembre de 2017, las municipalidades pueden suscribir convenios de ejecución con el MINEDUC con el fin de materializar el plan de transición. El plan de anticipación del MINEDUC contempla el trabajo con sólo 17 comunas del país, entre las que no se encuentra ninguna comuna de la región de Valparaíso.

Para concretar el traspaso de los servicios de educación a estos nuevos estamentos organizativos, las municipalidades deberán cumplir con una serie de obligaciones para asegurar las condiciones de operación administrativa y la continuidad de los servicios educativos en su territorio, por lo que no deben presentar desequilibrio financiero. No está claro cuál será el impacto real de esta nueva política en los servicios educativos, la infraestructura o los recursos humanos disponibles para la atención a la diversidad en las aulas de la educación pública de Chile, ya que muchas de las municipalidades a cargo de la administración de las escuelas presentan problemas financieros especialmente relacionados con deudas contraídas en el área de la educación.

Con el fin de fortalecer los principios que sustentan la inclusión educativa, se promulgó también en el año 2015 el Decreto 83: Diversificación de la Enseñanza que tiene como propósito entregar orientaciones prácticas a los docentes para la adecuación y flexibilización curricular en todos los subsectores y niveles del sistema educativo chileno. Ahondaremos en el contenido de este documento oficial del MINEDUC en los siguientes apartados.

### **3.5. Las orientaciones pedagógicas para la implementación de la inclusión.**

La legislación más reciente sobre la educación para la atención a la diversidad en el aula en Chile corresponde al Decreto 83 de “Diversificación de la Enseñanza” promulgado en 2015 que entró en vigor en 2017. Este decreto proporciona orientaciones pedagógicas basadas en cinco principios morales básicos: la igualdad de oportunidades, la calidad educativa con equidad, la inclusión educativa, la valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Este documento viene a complementar la legislación existente sobre el diagnóstico y la atención a las dificultades de aprendizaje en las escuelas municipales y particulares subvencionadas. Estas orientaciones didácticas deben ser consideradas en todas las escuelas, tengan o no instalado el Programa de Integración Escolar (PIE). Además, el Decreto 83 estipula que la entrada en vigencia de estas nuevas reglamentaciones sería gradual, comenzando en el año 2017 con primer y segundo ciclo

básico, tercero y cuarto básico en 2018 y desde quinto a octavo básico a partir de 2019. Este último decreto promulgado no afecta a la educación media (primero a cuarto año de secundaria), por lo que ésta sigue regulada por la Ley General de Educación (LGE) en lo relativo al tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

El Decreto 83 explica la nueva conceptualización de la enseñanza en contextos de diversidad y el cambio de enfoque hacia las dificultades en el aprendizaje:

El concepto Necesidad Educativa Especial (NEE) implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje. (MINEDUC, 2015, p. 15).

Este documento presenta en la primera parte una discusión pertinente y actual de los conceptos de NEE y dificultades en el aprendizaje y en su segunda parte ofrece un resumen sobre el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) proponiendo los principios del mismo como una alternativa de respuesta a la diversidad en nuestro contexto educativo. En la tercera y última parte de este documento, se presentan criterios y orientaciones para la adecuación curricular que deben ser realizadas a través de un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizadas o PACI. Este plan exige un adecuado diagnóstico por parte de los profesionales del centro y un seguimiento de los procesos de aprendizaje individualizados para corroborar su efectividad (MINEDUC, 2015).

De esta forma, la legislación chilena perpetúa las marcadas diferencias entre los estudiantes que requieren de apoyo y los que no lo necesitan, convirtiéndose en un ente regulador sin coherencia entre los principios que enarbola y los procedimientos discriminatorios que fomenta. Como López et al. (2014) comentan: “(...) la nueva situación paradójica que se crea, con una ley general de inclusión social y un decreto educativo de integración es reflejo del carácter híbrido de la política educativa chilena en materia de la atención a la diversidad” (p. 33). Se observa que la legislación chilena continúa

perpetuando la relación dicotómica entre los principios de atención a la diversidad en contextos educativos y el tratamiento médico rehabilitador con el que se deben enfrentar las dificultades de los estudiantes. El diagnóstico constituye la principal herramienta para conseguir financiación especial. Esta situación ha creado un círculo vicioso que restringe más que favorece la participación del alumnado diagnosticado en el aula regular (Infante, 2010).

De esta manera, el Decreto 83 presenta una variedad discursiva que corresponde a dos visiones enfrentadas sobre el tratamiento de las diferencias en el aula: por un lado, el respeto y la celebración de la diversidad y la comprensión de las dificultades como “barreras del entorno”, perspectiva alineada con la declaración de Salamanca, y por otro, la estigmatización y encasillamiento de los estudiantes que requieren apoyo especial con el uso indiscriminado de la terminología médico rehabilitadora en el discurso oficial. En el siguiente apartado, destacaremos el contenido central de este documento.

### **3.6. El Decreto 83 sobre diversificación de la enseñanza.**

El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum redactó y promulgó el “Decreto 83 Sobre Diversificación de la Enseñanza” con el fin de abordar la atención a la diversidad en las aulas regulares de Chile. En términos generales, este documento establece los procedimientos para la detección de dificultades en el aprendizaje de los estudiantes y proporciona orientaciones generales sobre el Diseño Universal de Aprendizajes, además de presentar los tipos de adaptaciones curriculares que deben implementarse y los criterios para realizarlas. En este documento oficial se describen dos tipos de adaptaciones: las adaptaciones curriculares de acceso y las adaptaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Entre las adaptaciones curriculares de acceso, se mencionan las posibles adaptaciones a las formas de presentación de la información que se entrega a los estudiantes, a las formas de respuestas que se les ofrece, y las posibles modificaciones en el

entorno o en el tiempo y en el horario de las actividades o las evaluaciones que se realizan. En cuanto a las adaptaciones en los objetivos de aprendizaje, se sugiere, en primera instancia, la graduación del nivel de complejidad con el fin de adecuarlos a las capacidades reales de adquisición de habilidades por parte de cada uno de los estudiantes en todas las áreas o subsectores del currículo nacional. Con este propósito, se proponen tres criterios, siempre enfatizando el carácter interdisciplinar de la tarea de la adaptación curricular:

Conocer a cabalidad los aprendizajes que han alcanzado los estudiantes, [y también los] que no han logrado, plantear objetivos [...] alcanzables y desafiantes al mismo tiempo, basados en los objetivos de aprendizaje del currículum nacional, operacionalizar y secuenciar con mayor precisión (metas más pequeñas o más amplias) los niveles de logro [para] identificar el nivel de aprendizaje adecuado al estudiante. (MINEDUC, 2015, p. 30)

En segundo lugar, en este documento se señala la priorización de los objetivos de aprendizaje y los contenidos como alternativas en las adaptaciones curriculares. Esta estrategia consiste en la jerarquización de los objetivos para diferenciar los primarios de los secundarios, para luego sugerir la “postergación o sustitución temporal” de aquellos de “segundo orden”. Entre los objetivos que se consideran fundamentales y que, por ende, deben ser priorizados se encuentran: “los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura, el uso de operaciones matemáticas para la resolución de problemas de la vida diaria y los procedimientos y técnicas de estudio” (MINEDUC, 2015, p. 30). Adicionalmente, se sugiere la flexibilización de los tiempos establecidos en el currículo para el logro de los objetivos o temporalización, el enriquecimiento del currículo, que “supone complementar los objetivos con determinados aprendizajes específicos [...]” y la eliminación de aprendizajes como última instancia cuando las demás estrategias no han tenido el resultado esperado (MINEDUC, 2015, p. 32).

En la última parte del Decreto 83, se indica el proceso de toma de decisiones para la implementación de las adaptaciones curriculares. La primera etapa del proceso la constituye

la “evaluación diagnóstica individual”. Esta indagación debe ser abordada y realizada cooperativamente por el docente a cargo de la asignatura, los profesionales especialistas y la familia del estudiante. Considera varios factores, comenzando por aquellos relacionados con el propio estudiante tales como logros y aprendizajes previos, sus potencialidades e intereses, las barreras de aprendizaje que afronta en su contexto y su estilo de aprendizaje. También tiene en cuenta los factores del contexto educativo y familiar que puedan influir en su aprendizaje y desarrollo, como son las particularidades del centro educativo, las características del aula y los antecedentes socioeconómicos, culturales y psicoafectivos de su entorno.

A continuación, el Decreto 83 señala que los dos pasos siguientes en el proceso de adaptación curricular corresponden a:

- (1) La definición del tipo de adaptación curricular necesaria, etapa en la que la colaboración del profesor de la asignatura con el docente de educación especial es imprescindible para asegurar la coordinación de los esfuerzos del equipo y,
- (2) La planificación y registro de las adaptaciones curriculares en un “Plan de Adaptaciones Curriculares” para cada estudiante con NEE incluyendo la siguiente información mínima:
  - Identificación del centro
  - Identificación del estudiante y sus necesidades individuales y contextuales
  - Tipo de adecuación curricular y criterios a considerar
  - Asignatura(s) en la(s) que se aplicarán
  - Herramientas o estrategias metodológicas a utilizar
  - Tiempo de aplicación
  - Responsable(s) de su aplicación y seguimiento
  - Recursos humanos y materiales involucrados
  - Estrategias de seguimiento y evaluación de las acciones de apoyo definidas
  - Evaluación de resultados de aprendizaje del estudiante
  - Revisión y ajustes del plan

Con respecto a la evaluación y la promoción de los estudiantes que cuentan con un programa de adecuaciones curriculares individualizadas, el Decreto 83 se refiere nuevamente al diagnóstico y las determinaciones tomadas durante el proceso de creación del plan por el equipo interdisciplinar, enfatizando que este procedimiento debe estar “señalado en el Reglamento de evaluación del centro para educación básica, y según las bases curriculares en educación parvularia” (MINEDUC, 2015, p. 35).

Este documento que aborda la diversificación de la enseñanza se presenta como la política educativa más reciente para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales en Chile. Este proceso de diagnóstico y adaptación que se propone en los documentos oficiales debe ser implementado por el profesorado de las asignaturas en colaboración con el equipo de apoyo interdisciplinar en los centros, donde participan profesionales tales como psicólogos, psicopedagogos y educadores diferenciales, además de los profesores a cargo de cada grupo. Sin embargo, en la práctica, la implementación de esta guía de acción ha significado que continúe en vigencia un paradigma médico en paralelo con la visión de las dificultades en el aprendizaje como barreras, lo que dificulta el desarrollo de los principios de la inclusión educativa en especial en asignaturas donde se aprende una lengua extranjera, como es el caso de inglés.

La asignatura de inglés existe en el currículo nacional formalmente sólo a partir de 5º año del primer ciclo básico, sin embargo, cada vez es más común que los centros educativos públicos y subvencionados ofrezcan clases de inglés desde la enseñanza prebásica. Usualmente, los programas de integración escolar no consideran el aprendizaje del inglés como un aprendizaje básico imprescindible para desenvolverse en la vida cotidiana, por lo que es común que no se incluya a estos docentes en el trabajo colaborativo del equipo interdisciplinar que atiende las dificultades en un centro. El desafío de la atención a la diversidad en las aulas regulares exige que el profesorado cuente con conocimientos, estrategias y herramientas pertinentes para la concreción de las labores que estipula el Decreto 83. Por consiguiente, estas reformas políticas buscan perfeccionar la formación y la carrera docente y los procesos de capacitación y desarrollo profesional de

todo el profesorado. En la sección que sigue a continuación discutiremos la problemática de la formación de los docentes de inglés para la inclusión educativa en Chile.

### **3.7. La formación del profesorado para la inclusión educativa.**

En el artículo 34 de la Ley General de Educación se establece la responsabilidad del Ministerio de Educación en la definición de los criterios y orientaciones que debe seguir el cuerpo docente en el marco de las adaptaciones curriculares necesarias para ofrecer una propuesta formativa inclusiva en los centros de educación regular (MINEDUC, 2015). Estos nuevos criterios y orientaciones han destacado la necesidad de adecuar también la formación y la capacitación docente para afrontar este desafío.

El profesorado en Chile cuenta con documentos oficiales que estipulan sus responsabilidades en el proceso de asegurar la atención a la diversidad en las aulas de manera bastante general, lo que significa que la responsabilidad de desarrollar la escuela inclusiva recae casi exclusivamente en el cuerpo docente. A este respecto, Román (2010) indica que:

La creatividad, el respeto por la autonomía de los estudiantes y su diversidad, la búsqueda de buenos rendimientos y el sentido de justicia social son atributos que se traen desde el nacimiento o en los cuales el docente debe autoformarse. (p. 53)

La Ley General de Educación chilena se centra casi exclusivamente en el deber que los/as profesionales de la educación tienen de brindar un trato respetuoso y no discriminatorio hacia el conjunto de integrantes de la comunidad educativa. El Estado de Chile ha destacado el deber primario de los docentes de fomentar y concretar la educación inclusiva. El profesorado debe poseer actitudes favorables y estrategias pedagógicas efectivas para todos los estudiantes.

La formación del profesorado en Chile se lleva a cabo a través de programas de formación profesional al nivel de pregrado. Los programas de formación profesional docente corresponden a los distintos niveles y centros educativos para los que se requiere profesorado: la Educación Parvularia, la Educación General Básica, la Enseñanza Media y la Educación Especial. Aunque existe variedad en las características y duración, los programas de formación para los docentes de inglés generalmente corresponden al nivel de Enseñanza Media y tienen una duración de entre cuatro años y medio o cinco años (Ávalos, 2003). Los contenidos de estos programas están generalmente divididos en cuatro áreas de formación:

- a) Formación general, relativa a las bases sociales y filosóficas de la educación, la historia de la educación, y el actual sistema educativo;
- b) Formación disciplinar en la especialidad, que contempla los conocimientos específicos de cada subsector de aprendizaje, en el caso de los docentes de inglés, el idioma y el cómo se aprende y enseña las lenguas extranjeras;
- c) Formación profesional, que implica el conocimiento de las características psicológicas y de diversidad de los estudiantes, las características curriculares y organizativas del proceso de enseñanza, y los conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación y los procedimientos de investigación;
- d) Formación práctica, que contempla actividades prácticas de consolidación del aprendizaje docente.

A pesar de que los programas formativos docentes presentan similitudes entre ellos, las mayores diferencias en cuanto a los contenidos se encuentran en la proporción del currículo asignado a cada área, destacando Ávalos (2003) que “las carreras de Educación Media (...) tienen una proporción más alta destinada a los contenidos de sus especialidades” (p. 24). En el inicio del presente siglo, las instituciones de educación superior comenzaron un necesario proceso de innovaciones en los contenidos de los programas de formación inicial docente, destacándose entre los cambios más relevantes el aumento del tiempo de dedicación a actividades de formación prácticas.

Los programas de formación del profesorado de inglés en Chile también han sufrido cambios destinados a adaptarlos a las necesidades de formación actuales de estos docentes. Sin embargo, la existencia de ciertas creencias muy arraigadas de los encargados de la formación en las universidades ha dificultado este proceso de innovación. Abrahams y Farías (2010) hacen referencia en su artículo a un proyecto que implicó colaborativamente a un grupo de docentes formadores de profesores de inglés de seis universidades chilenas. Este proyecto tuvo como propósito el diseño de una nueva trayectoria curricular para los programas de didáctica en inglés en sus instituciones, debido a que un diagnóstico realizado previamente había evidenciado una serie de deficiencias en sus procesos formativos.

Por una parte, estos investigadores observaron que existía una falta de conexión entre las áreas disciplinares, de conocimientos y habilidades lingüísticas en el idioma inglés y el área de la formación general en educación en los programas formativos de las universidades chilenas. A este diagnóstico se sumaba la falta de estándares claros de la habilidad comunicativa en el idioma meta que debe desarrollar el profesorado de inglés en Chile, y la consecuentemente limitada habilidad comunicativa que desarrollan los profesores en formación y los estudiantes en las escuelas.

Además, en el análisis realizado por estos investigadores se evidenció que los programas de formación del profesorado de inglés que participaron de este proyecto tenían un currículo poco flexible y que los formadores de profesores no contaban con un gran compromiso por mantenerse al día con los últimos desarrollos en el ámbito de la formación y capacitación del profesorado que enseña un segundo idioma. Abrahams y Farías (2010) llegaron a la conclusión que esto se debe probablemente a que no se ha contado en el país con oportunidades de capacitación relevante para los educadores en las universidades. Este diagnóstico permite vislumbrar algunas de las problemáticas históricas de estos programas en este contexto. La atención a la diversidad del estudiantado es generalmente tratada en asignaturas del área de educación o en la formación profesional, contenidos que rara vez se relacionan con aquellos de la formación disciplinar. Por otro lado, se evidencia que los formadores del profesorado no han innovado en sus conocimientos para afrontar los nuevos escenarios educativos inclusivos.

Más recientemente, Barahona (2014) ha analizado el currículo de un programa de formación de profesores de inglés en Chile y ha llegado a la conclusión que éste obedece a las características tradicionales del currículo de estos programas en este contexto, con una perspectiva basada en la lingüística aplicada. Sin embargo, esta investigadora destaca que en años recientes los programas han sufrido cambios destinados a incluir más contenidos pedagógicos y experiencias de formación en la práctica. Estos cambios obedecen también a la necesidad de darle más relevancia a estas áreas de la formación ya que la investigación ha encontrado que la principal preocupación histórica de los programas de formación del profesorado de inglés en Chile ha sido la competencia en el idioma de los docentes (Barahona, 2014).

Con el fin de dar respuesta a la creciente demanda del profesorado de condiciones, formación y capacitación pertinentes a los nuevos desafíos planteados en las reformas, en abril de 2016 se promulgó la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, cuyos objetivos son reconocer la docencia, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones y generar transformaciones relevantes para su ejercicio. Este sistema de apoyo a la docencia es muy ambicioso, ya que aborda las necesidades de apoyo del profesorado durante toda su trayectoria de experiencia profesional: “desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros” (MINEDUC, 2016a, p.1).

A raíz de la creación de este sistema, a partir del año 2017 los docentes en todos los centros municipales y subvencionados deben contar con más tiempo de trabajo “no lectivo”. La ley estipula claramente la responsabilidad de los coordinadores académicos de las escuelas y liceos en la provisión del tiempo suficiente para las labores docentes. La ley ordena que: “los directivos deberán procurar que las horas no lectivas sean asignadas en bloques de tiempo suficiente para que los profesores puedan desarrollar la totalidad de sus labores y tareas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje” (MINEDUC, 2016a, p.1).

Con esta nueva ley se decreta también que los docentes del sistema municipal deben ingresar al nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente a partir de junio de 2017. Este trámite deberá completarlo también el profesorado de los centros particulares subvencionados y de administración delegada hasta el año 2026. Además de lo relativo a las condiciones del trabajo docente, el nuevo sistema de desarrollo profesional docente contempla el acceso a la formación durante el ejercicio de la profesión, con capacitaciones continuas y gratuitas. Cabe señalar que la ley indica que estas capacitaciones deberán tener su origen siempre en las necesidades del docente y del proyecto educativo del centro, y decidirse colaborativamente con la comunidad educativa.

Por último, la nueva carrera docente en Chile incluye un nuevo sistema de inducción para docentes novatos que se plantea como una estrategia de apoyo, más que en una instancia evaluativa. Explica el MINEDUC que este sistema de inducción pretende ofrecer al profesorado novato oportunidades de recibir retroalimentación sobre su trabajo, con el fin de propiciar la implementación de mejoras: “(este sistema) no tendrá un carácter habilitante, sino formativo, es decir, los resultados del proceso incidirán en la formación que se disponga para que el docente pueda perfeccionarse y progresar en la carrera” (MINEDUC, 2016a, p. 1). Cuando la Nueva Educación se encuentre completamente implementada se espera que la colaboración docente se convierta en un aspecto central del trabajo en los centros educativos chilenos con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de todo el estudiantado. Además, este sistema facilitará al profesorado el acceso a capacitaciones y apoyo adaptado a sus reales necesidades de formación con el propósito de implementar las estrategias sugeridas en el Decreto 83 en todas las asignaturas del currículo escolar.

A pesar de lo anteriormente comentado, y debido a las marcadas debilidades que se desprenden de la combinación de las dos visiones enfrentadas en la legislación sobre la inclusión educativa, no está claro hasta qué punto estas reformas político-sociales influirán en las actitudes y las prácticas de los docentes de inglés en las aulas. En los documentos del Ministerio se explica que, a partir de esta reforma, todo el profesorado contará con tiempo destinado al trabajo colaborativo con otros docentes del centro educativo. Sin embargo, este

trabajo, aunque se concrete en la práctica, puede no estar alineado con los principios de la inclusión, dado que el lenguaje en el mismo Decreto 83 corrobora el repertorio de la integración escolar y un tratamiento médico centrado en el diagnóstico de las dificultades de los estudiantes.

Los docentes de inglés son un grupo de profesionales que afrontan dificultades en su quehacer en los centros municipales y subvencionados, lo que puede explicar los deficientes resultados obtenidos por sus estudiantes en las mediciones de calidad realizadas a través de pruebas estandarizadas de habilidad comunicativa en la lengua meta. En el siguiente apartado, comentaremos las problemáticas que han asolado tradicionalmente al profesorado de inglés como lengua extranjera en Chile.

### **3.8. La enseñanza del inglés en las escuelas públicas y subvencionadas.**

La enseñanza del idioma inglés se entiende como un plan curricular oficial solo a partir del quinto año de enseñanza básica; el Ministerio de Educación sólo entrega orientaciones pedagógicas y sugerencias de contenidos para los primeros cuatro años de escolaridad. La asignatura se denomina oficialmente “Subsector Idioma Extranjero: inglés”, y sus programas en términos generales propician el desarrollo de habilidades comunicativas en esta lengua extranjera. A pesar de esto, las diversas mediciones estandarizadas que el MINEDUC y otras instituciones han realizado para conocer el nivel de inglés de los/as estudiantes han arrojado resultados desalentadores para los centros públicos y subvencionados.

En la tercera aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) correspondiente a la asignatura de inglés, de los 154.097 estudiantes de tercer año de secundaria que rindieron la prueba (diseñada por la Universidad de Cambridge) sólo el 24,5% obtuvo certificación. El restante grupo correspondiente al 75,5% no demostró habilidades mínimas de comprensión auditiva y lectora. Este resultado corrobora las marcadas diferencias entre la formación recibida por los estudiantes en

escuelas públicas, subvencionadas y privadas. Como indican en su análisis las investigadoras Yilorm y Acosta (2016):

La brecha educacional entre los más pobres y los más ricos sigue siendo un hecho. El 83,3 % de los estudiantes del grupo socioeconómico alto obtuvo certificación, mientras que solo el 1,5 % del grupo más bajo logró los objetivos. (p. 30)

La meta de aprender inglés para comunicarse sigue siendo accesible mayoritariamente para los estudiantes de escuelas privadas, como evidencian los resultados de las pruebas SIMCE de inglés. La creciente investigación para la comprensión de estos deficientes resultados de la formación en las escuelas públicas y subvencionadas ha observado que las creencias y las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés que enseñan en estos centros deben ser revisadas críticamente. Varias investigaciones han concluido que, en general, los docentes de inglés en estas escuelas prefieren usar estrategias pedagógicas tradicionales tales como el estudio de la gramática y la traducción o el método audiolingual que se caracteriza por la repetición mecánica (Blázquez y Tagle, 2012; Tagle et al., 2014; Yilorm, 2016; Yilorm y Acosta, 2016). Yilorm y Acosta (2016) sostienen que esto se debe a que estos métodos: “(...) por ser prácticas pedagógicas tradicionales centradas en el profesor, [facilitan] el ejercicio docente en los contextos vulnerables, pero no así el aprendizaje de los estudiantes” (p. 127).

Los hallazgos en investigación han demostrado que el profesorado de inglés que trabaja en escuelas municipales o subvencionadas afronta una serie de factores contextuales que dificultan la implementación de estrategias comunicativas, como el trabajo en grupos. Mackay (2003) encuestó a cincuenta docentes de inglés, de centros públicos, subvencionados y privados de dos regiones de Chile y descubrió que los profesores de los centros públicos y subvencionados en general consideran que un enfoque centrado en el profesor es un método comunicativo apropiado para este contexto educativo.

El profesorado participante en el estudio de Mackay se mostró “aliviado” porque en las orientaciones didácticas entregadas por el Ministerio no se enfatizaba el uso del trabajo

en grupo como estrategia específica. Justificaban esta visión en el número de estudiantes que deben atender, usualmente 45 por grupo, la falta de espacios apropiados, la falta de tiempo para la planificación de estas actividades, los problemas que se suscitan con la disciplina de los/as estudiantes y el hecho de que éstos no se mantienen atentos a la tarea entregada (Mackay, 2003).

Esta visión se puede contrastar con las conclusiones del estudio realizado por Roa (2011) que investigó a un grupo de profesoras de inglés chilenas que trabajan en una escuela privada bilingüe. Estas profesoras demostraron favorecer prácticas más comunicativas en la clase de inglés, a diferencia de los docentes de los centros públicos. Además, las profesoras que trabajan en una escuela privada bilingüe destacaron la importancia de otorgar a los estudiantes oportunidades de práctica oral y comunicación real en el idioma meta, además de darles constante información sobre su habilidad en desarrollo en actividades comunicativas. Esta investigadora concluyó que son las experiencias acumuladas en el aula, acompañadas de las altas exigencias de un colegio bilingüe, con ciertos lineamientos de trabajo, métodos de enseñanza y procedimientos evaluativos específicos los que influyen considerablemente en las creencias y las actitudes docentes. Dice Roa (2011) que las experiencias previas: “(...) constituyen una realidad que juega un rol clave en la configuración de las creencias de los profesores de inglés sobre la enseñanza” (p. 70).

Los docentes de las escuelas públicas y subvencionadas son el grupo mayoritario del profesorado de inglés en ejercicio. Según la opinión de Smith et al. (2014), son profesionales asolados por la perspectiva de un trabajo pobremente remunerado y poco valorado. Generalmente, esta labor se realiza con más de cuarenta estudiantes por grupo, con la mayoría de las horas de trabajo del profesorado asignadas para trabajo en el aula y sin mayor tiempo para actividades no lectivas importantes. Generalmente, no se les asigna tiempo para la planificación de las clases, la preparación o la selección de los materiales adecuados, para las reuniones con los otros docentes y los padres, ni para la gestión administrativa (Smith et al., 2014).

Los resultados de las investigaciones destacan que los profesores de inglés usualmente reciben talleres de capacitación que se basan en las últimas tendencias metodológicas internacionales importadas sin mayor reflexión ni consideración de estos importantes factores contextuales con los que ellos se ven agobiados, por lo que resultan insuficientes o irrelevantes. Smith et al. (2014) han argumentado que el profesorado de inglés en Chile no cuenta con una habilidad comunicativa mínima en el idioma que enseña, lo que hace aún más complejo cualquier esfuerzo por mejorar los resultados de los estudiantes en las mediciones estandarizadas nacionales. La situación puede volverse desesperanzadora debido a que los profesores de inglés tampoco reciben apoyo por parte de los padres o tutores legales de los estudiantes. Destacan Yilorm y Acosta (2016): “(...) el aprendizaje de una lengua extranjera no es considerada una necesidad primaria por la gran mayoría de las familias” (p. 129).

El cuerpo docente de inglés que trabaja en escuelas públicas y subvencionadas en Chile tiene una difícil labor que cumplir para lograr que todo el alumnado en sus clases desarrolle habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera. Para favorecer la comprensión de este desafío, en la sección que sigue a continuación presentaremos el contenido de un programa del subsector inglés para el nivel de octavo año básico destacando, en particular, la información que contiene con respecto a la atención a la diversidad en el aula.

### **3.9. La inclusión educativa en los contenidos de un programa de inglés.**

El Ministerio de Educación chileno ha publicado recientemente nuevos planes curriculares para la asignatura de “Idioma extranjero: inglés”, en los que se hace mención explícita de los principios de la atención a la diversidad y la inclusión educativa. En cuanto a su contenido más general, el programa promulgado en 2016 para octavo básico contempla 283 páginas, divididas en las siguientes secciones principales: Presentación, nociones básicas, orientaciones para implementar el programa, orientaciones para planificar el aprendizaje, orientaciones para evaluar los aprendizajes, estructura del programa y por

último el programa de estudio con los contenidos divididos en cuatro unidades para todo el año lectivo.

En relación con el enfoque didáctico, para la asignatura de inglés en este nivel se sugiere el método comunicativo que enfatiza la interacción entre los estudiantes y la enseñanza del idioma por medio de tareas comunicativas (MINEDUC, 2016b). El MINEDUC (2016b) señala en este documento que todos los aprendices: “se aproximan al uso real del idioma y se enfrentan a tareas relevantes, motivadoras y significativas, lo que contribuye a desarrollar mayor fluidez en la expresión y la comprensión” (p. 45).

Tras la presentación general, en este programa se enumeran algunas nociones básicas sobre cómo entender los Objetivos de Aprendizaje (OA) como integración de conocimientos, habilidades y actitudes. A continuación, el programa presenta orientaciones para su implementación práctica, las que incluyen consideraciones sobre la etapa de desarrollo psicológico en la que se encuentran los estudiantes de octavo año básico (13 años app.), sobre la integración y el aprendizaje profundo y sobre la importancia del lenguaje en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior para asegurar la consolidación de los aprendizajes. Como otra subsección de estas orientaciones se presentan sugerencias en lo que se refiere a la atención a la diversidad en la clase de inglés.

Esta sección sobre la atención a la diversidad comienza con una declaración de principios que destacan la obligación del profesorado de tener en cuenta la inclusión educativa en su quehacer. Dice el programa que se debe atender a: “la diversidad presente en los estudiantes considerando factores culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y de niveles de conocimiento”. A continuación, se explica que estos principios demandan del docente de inglés:

Promover el respeto a cada uno de los alumnos, evitando cualquier forma de discriminación, procurar que los aprendizajes se desarrollen de una manera significativa en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes, e intentar

que todos alcancen los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, sin que la diversidad presente impida conseguirlos. (MINEDUC, 2016b, p. 17)

Estas orientaciones para la implementación del programa de inglés para octavo básico también especifican la necesidad de que el docente de inglés siempre considere la diversidad existente en el alumnado. El programa señala que “conviene que, al diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere que se precisará más tiempo o se requerirán métodos diferentes para que algunos alumnos logren estos aprendizajes” (p. 18).

Entre otras estrategias comunicativas, se sugiere el trabajo colaborativo de los estudiantes en grupos con el fin de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Además, se recomienda en este programa otorgar a los aprendices de inglés el andamiaje necesario y atender a la diversidad a través de la interacción y colaboración con sus pares en tareas comunicativas desafiantes y contextualizadas culturalmente.

Según las orientaciones didácticas presentadas en el programa de octavo básico, el profesorado de inglés debe atender a la diversidad desde la planificación de las clases, asegurándose que la celebración de las diferencias, el uso de materiales y de estrategias variadas y la eliminación de las discriminaciones de cualquier índole sean consideraciones centrales en el proceso. Asimismo, para evaluar los aprendizajes se deben considerar las diferencias entre los estudiantes e implementar métodos de evaluación diversos (MINEDUC, 2016b). De esta forma la atención a la diversidad educativa aparece en el programa de inglés de octavo básico como un conjunto de orientaciones generales transversales basadas en los principios de la educación inclusiva y también como estrategias instruccionales específicas basadas en el aprendizaje significativo y la interacción del estudiantado a través del lenguaje.

Los profesores de inglés deben atender a la diversidad en sus aulas utilizando diversas estrategias, entre las cuales se destaca el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA), las tareas comunicativas y el trabajo colaborativo de los aprendices. Esta labor requiere una actitud positiva del profesorado para la consideración de las diferencias en el

diseño de una lección y para el trabajo colaborativo con otros docentes del centro durante su implementación. Esta situación se dificulta cuando existen factores discursivos y contextuales que no favorecen la atención a la diversidad en los centros educativos, tales como el uso del repertorio de la integración y la rehabilitación médica en el lenguaje oficial, la falta de tiempo para las actividades no lectivas, el deficiente sistema de apoyo en el aula para el profesorado de este subsector y el mínimo apoyo que recibe de parte de los padres y tutores de los estudiantes.



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.**

### **4.1. Introducción.**

En este capítulo se presenta la metodología de investigación utilizada en este estudio. Comenzamos por explicar el diseño con referencia a los objetivos planteados en el primer capítulo. Luego, y debido a la naturaleza sociocultural crítica de nuestro enfoque, se presenta una explicación del origen del interés por la temática de las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa por parte de la investigadora principal, al mismo tiempo que se discuten las ventajas y desventajas de esta implicación previa en el ámbito de la investigación para la validez de los datos obtenidos. En este capítulo, se describen también la población de interés, la muestra y los participantes de este estudio. Para concluir, se presentan los procedimientos seguidos para el diseño, la construcción y la revisión de ambos instrumentos de recolección de información: el cuestionario y las entrevistas.

### **4.2. Diseño del estudio.**

Tal y como se anticipó en el capítulo 1, el propósito general de este estudio es investigar las actitudes del profesorado sobre la inclusión educativa en el aula de inglés como lengua extranjera en Chile en los centros públicos y subvencionados. Este objetivo general constituye la intención de más amplio alcance que orienta esta investigación. De esta manera, hemos enunciado de manera abstracta la situación que nos proponemos explorar por medio de la implementación de acciones concretas. A continuación, hemos definido con un mayor nivel de precisión y alcance los propósitos específicos de esta investigación, que quedaron formulados en la etapa de revisión de la literatura. La actitud del profesorado hacia la inclusión educativa se puede estudiar de manera empírica al descomponer este concepto en dimensiones, con el fin de facilitar la observación del fenómeno y comprender los factores contextuales que lo impactan.

En el ámbito de la investigación sobre las actitudes del profesorado, se han podido establecer las situaciones que influyen en la actitud, tales como los factores curriculares y organizativos de la inclusión o las oportunidades de desarrollo profesional para afrontarla. Estos elementos constituyen importantes variables independientes que pueden incidir en la formación de actitudes favorables o desfavorables en el cuerpo docente. Por ejemplo, la actitud se relaciona con la comprensión que tienen los docentes sobre los principios de la inclusión educativa y su opinión con respecto al efecto de la inclusión en el aprendizaje de estudiantes con y sin NEE en el aula regular. El papel de los padres y tutores legales de los estudiantes con NEE también ha sido identificado como un factor que incide en la actitud, además de la percepción de los docentes de su habilidad para atender las demandas de la educación inclusiva (Antonak y Larrivee, 1995; Cochran, 1997; Garvar-Pinhas y Schmelkin, 1986; Montgomery y Mirenda, 2014; Pearson et al., 2015; Walker et al., 2004; Wilczenski, 1991).

Considerando esta información, en esta investigación la variable actitud se ha desglosado en cuatro dimensiones de la actitud docente hacia la inclusión educativa, que son la base de los objetivos específicos declarados: 1) las opiniones generales, 2) la propia práctica docente, 3) los aspectos curriculares y organizativos y 4) la formación y desarrollo profesional docente. Con esta subclasificación, hemos observado la actitud del profesorado hacia la inclusión como un concepto complejo, embebido en su contexto particular.

Según Berardi (2015), cualquier investigación posee un plan global que integra de modo coherente técnicas de recogida de datos, análisis y objetivos. Este plan puede contener aspectos de más de un diseño. Debido a los escasos antecedentes previos acerca de la actitud de los docentes de inglés sobre la inclusión educativa en el contexto de esta investigación, para concretar estos objetivos específicos utilizamos una modalidad metodológica correspondiente a un diseño exploratorio descriptivo.

Un diseño exploratorio se utiliza para abordar temáticas que no han sido estudiadas o que han sido tratadas solo parcialmente en la investigación previa. Este tipo de estudios “se llevan a cabo a efectos de identificar situaciones, contextos, potenciales asociaciones

entre variables” (Berardi, 2015, p. 70). Por otro lado, un estudio descriptivo va más allá y haciendo uso del conocimiento acumulado acerca de la temática en la literatura busca “identificar las propiedades [del] fenómeno”, el cual es “medido y evaluado en sus diferentes aspectos o dimensiones” (Berardi, 2015, p. 70). Se ha decidido abordar la exploración de la temática con herramientas que nos han permitido por un lado, obtener información cuantitativa a través de una encuesta para establecer las tendencias y la orientación de las actitudes del cuerpo docente de inglés de la región de Valparaíso con relación a las cuatro áreas temáticas relevantes. Por otro lado, se ha obtenido información cualitativa a través de dos instrumentos, una pregunta abierta por escrito y entrevistas individuales.

El enfoque social de este estudio corresponde al análisis crítico del discurso utilizado por estos docentes para referirse a cuatro dimensiones relacionadas con sus actitudes hacia la inclusión educativa. En este sentido, la presente investigación adopta un enfoque sociocultural combinado con el realismo crítico (enfoque propuesto por los teóricos del análisis crítico del discurso Fairclough, Wetherell y Potter). Consecuentemente, esta investigación adopta un diseño metodológico mixto que incluye la obtención de datos cuantitativos a través de una encuesta e información cualitativa por medio de una pregunta abierta y entrevistas.

La integración del método cuantitativo y cualitativo se realiza con el fin de asegurar la triangulación del conjunto de datos (Salaberri, 2004). Como explica Flick (2009):

Las respuestas a los cuestionarios se analizan en cuanto a su frecuencia y distribución a través de la muestra entera y las respuestas en las entrevistas se analizan y comparan, por ejemplo, se desarrolla una tipología. Luego, la distribución de las respuestas del cuestionario y la tipología se unen y comparan. (p. 281)

La integración de información cuantitativa y cualitativa puede realizarse a través de cuatro opciones de diseño: a) se realizan simultáneamente ambos tipos de indagación, b) se indaga cualitativamente de manera continua, con instancias de indagación cuantitativa cada

cierto tiempo, c) se inicia con la indagación cualitativa, se continúa con una instancia de indagación cuantitativa, para finalizar con una profundización de los hallazgos a través de una nueva indagación cualitativa y, d) se comienza con una indagación cuantitativa de tipo cuestionario, para continuar con la indagación cualitativa y se concluye con una indagación cuantitativa de tipo experimental (Flick, 2009).

En el caso del presente estudio, se ha utilizado el diseño tipo a) ya que la indagación cuantitativa y cualitativa se realizó simultáneamente a través del cuestionario y se profundizó en los hallazgos en una segunda indagación cualitativa que consistió en entrevistas con un grupo más reducido de participantes. Esta segunda instancia de indagación cualitativa nos permitió obtener más ejemplos de uso del discurso sobre la inclusión de estos profesores de inglés y así acceder a más información discursiva sobre las actitudes de estos docentes. Es posible la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos ya que ambas perspectivas metodológicas se complementan, lo que significa que sus limitaciones se compensan en su interacción. Flick (2009) nos indica que “(la combinación de métodos) se concibe como la compensación complementaria de los puntos débiles y ciegos de cada método individual” (p.280).

En la segunda etapa de recolección de información, adoptamos una perspectiva que permite acceder a la cognición de los docentes desde la intersubjetividad. Fue necesario reducir en número de participantes para utilizar un enfoque que tomara en cuenta la perspectiva intrasicológica, que Cohen et al. (2007) definen como un enfoque basado en el *ethos*. El *ethos* de un individuo es el conjunto de características que conforman la identidad de una persona.

Este enfoque considera al ser humano capaz de autorregularse, consciente de sus propias metas y estratégico en la concreción de las mismas. Según Cohen et al. (2007), los principios del enfoque basado en el *ethos* son los siguientes:

1. Las interacciones sociales se analizan desde una perspectiva sincrónica y diacrónica, así integrando ambas para comprender los procesos de cambio en las instituciones.

2. La intersubjetividad se asume y se busca revelar el significado que los sujetos mismos les dan a sus interacciones.
3. El lenguaje se considera como ilustración de los significados subjetivos de los participantes e identifica unidades de análisis en la narración de episodios de la experiencia personal.
4. La identidad de un individuo es lo que su lenguaje, sus tradiciones y su conocimiento explícito de sí mismo le dicen que es.
5. Las habilidades utilizadas en este enfoque valoran sobre todo el conocimiento basado en el sentido común para su entendimiento del mundo social.

Otros autores denominan este enfoque *interaccionismo simbólico* y destacan que, dentro de esta perspectiva, se asumen tres premisas. En primer lugar, se establece que los seres humanos actuamos basándonos en los significados que nosotros mismos otorgamos a nuestras acciones. La segunda premisa hace referencia a que dichos significados se derivan de las interacciones sociales en los grupos de pertenencia y finalmente, la tercera de las premisas es que estos significados se interpretan por los mismos individuos en base a sus experiencias de vida (Flick, 2009). Esta perspectiva asume que la identidad y sus componentes tales como las creencias, los valores o la actitud, constituyen una entidad observable, que tiene cierta estabilidad en la cognición de los docentes, pero que a su vez es altamente influida por las experiencias y el medio ambiente en el que se realiza la observación.

Por otro lado, la perspectiva crítica tiene en cuenta a los sujetos en su entorno y busca los significados a los que asignan más relevancia directamente en sus historias y su uso del lenguaje en el contexto de sus prácticas sociales. Considerando las ventajas y limitaciones de ambas perspectivas, se ha decidido adoptar un diseño mixto que permite la verificación de los datos obtenidos con cada estrategia de recogida de información.

En esta investigación, se entiende la actitud como un componente de la identidad docente, multifacética y afectada por variables medioambientales que se conforma a través

del uso del lenguaje. Los rasgos actitudinales toman forma en las características personales y son fluidos, flexibles y dependientes del contexto de interacción social en el cual una persona participa. Las experiencias personales y el entorno tienen una gran influencia en la formación de las tendencias evaluativas o las actitudes del profesorado. En consecuencia, se hace necesario complementar distintos métodos de investigación que permitan formar una visión robusta de las tendencias actitudinales por medio de la combinación de las respuestas en la encuesta cuantitativa, para luego triangular dichos datos y ahondar en ellos con los métodos cualitativos de recogida de información.

Según Golafshani (2003), la perspectiva cualitativa representa en la investigación un enfoque naturalista que busca comprender fenómenos como las actitudes docentes en sus contextos específicos y donde el investigador no intenta manipular la realidad. En la investigación cualitativa no se tiene como objetivo establecer una relación causal, predicción ni generalización de los hallazgos sino más bien se busca iluminar o avanzar en la comprensión de la situación observada, facilitando la extrapolación de los resultados a situaciones similares en contextos comparables. Mientras que la credibilidad de una investigación cuantitativa depende principalmente de la rigurosidad del proceso de construcción del instrumento, en la investigación cualitativa la credibilidad depende de la habilidad y esfuerzos del investigador para explicar y justificar sus procedimientos de análisis. Aunque en la investigación cuantitativa la fiabilidad y la validez se discuten y justifican por separado, en la perspectiva cualitativa estos conceptos se consideran complementarios.

Para valorar la metodología en la investigación cualitativa se evalúa la credibilidad de los datos obtenidos y la posibilidad de transferir, extrapolar o generalizar los resultados a otros contextos. En este sentido comenta Golafshani (2003) que los especialistas han argumentado que la generalización y la extrapolación de los hallazgos de una investigación cualitativa están relacionadas con la validez de los resultados y proponen que la mejor estrategia para acrecentarla en un estudio cualitativo es la triangulación. La triangulación consiste en utilizar diversos tipos de métodos e información incluyendo la combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas. De hecho, en el paradigma del realismo se puede

juzgar la validez y fiabilidad a través de la obtención de información desde múltiples perspectivas para una misma realidad.

En resumen, en la presente investigación se ha utilizado un diseño de investigación de estudio de caso con método mixto, de tipo exploratorio descriptivo y con un enfoque sociocultural crítico. Se desarrolló una encuesta social cuantitativa que permite desglosar la temática de interés en subcategorías o dimensiones claras para facilitar la reflexión sobre el tema y no propiciar una respuesta general de declaración de principios. La encuesta social permite también obtener información de un número mayor de profesores de inglés y así establecer las tendencias en las actitudes docentes en la región. La obtención de datos cualitativos mediante una pregunta abierta y entrevistas personales se realizó con el propósito de contrastar los resultados con la encuesta y acceder a las prácticas discursivas para observar como se conforman las actitudes en el lenguaje.

Esta estrategia compara y corrobora la información cualitativa con la cuantitativa con el propósito de controlar posibles sesgos en los análisis y establecer proposiciones más válidas. La triangulación es un procedimiento mediante el cual los investigadores buscan las convergencias entre múltiples y variadas fuentes de información para conformar las categorías o temas en un estudio. En la perspectiva cualitativa, una clara triangulación de los resultados de múltiple procedencia contribuye a su generalización a otras situaciones similares, lo que a su vez funda la confiabilidad y la validez de la investigación llevada a cabo.

### **4.3. El rol de la investigadora principal y la validez de los datos.**

Dada la perspectiva social de esta investigación, es necesario en este punto comentar el origen del interés de la investigadora principal en la temática de las actitudes de los docentes de inglés sobre la inclusión educativa en Chile, además de su relación con el profesorado participante en este estudio. El conocimiento y la experiencia previa del investigador son relevantes en este tipo de indagaciones. Asún (2006) explica que en la

construcción de encuestas sociales, además de conocer de metodología cuantitativa, el investigador responsable debe ser un experto en la temática. Este autor destaca la importancia de que conozca “el lenguaje, la cultura y las formas de expresión de los sujetos investigados” (p. 66).

En este sentido, es necesario indicar que la investigadora principal es Profesora Asociada en un programa de formación de profesores/as de inglés en una universidad pública de tamaño mediano ubicada en la quinta región de Valparaíso. El nombre del programa de formación docente es “Pedagogía en Inglés” en esta universidad. Este programa se ofrece en la sede central de la ciudad de Valparaíso y en el campus que la universidad tiene en la ciudad de San Felipe, distante 250 kilómetros de la sede principal en la misma región de Valparaíso. La investigadora principal ha trabajado como docente en este programa por 16 años, ha tenido a su cargo la coordinación académica del programa y ha participado activamente en el desarrollo del plan curricular vigente.

La primera actividad relacionada con la inclusión desarrollada por la investigadora principal fue la creación e implementación de una asignatura electiva sobre la temática de la inclusión educativa en la clase de inglés en el año 2008. Esta actividad inicial se extendió en el tiempo en el contexto de las reformas educativas de los últimos 10 años, ya que estas han influido profundamente en la formación del profesorado de inglés en Chile. Con el paso del tiempo se hizo necesario que esta investigadora desarrollara otros programas formativos sobre la inclusión en la clase de inglés para el nivel de posgrado. Además, durante este periodo la investigadora principal estableció un contacto más cercano con el sistema educativo donde los recientemente promulgados nuevos criterios de inclusión comenzaban a impactar el trabajo de los profesores de inglés.

Los estudiantes en este programa de formación de profesores de inglés se vinculan con la realidad del sistema educativo a través de actividades formativas en el área de las prácticas integradoras, además de la actividad final de investigación-acción en sus contextos de práctica profesional. Por esta razón, la investigadora principal ha trabajado también como tutora de proyectos de investigación educativa desarrollados por profesores

de inglés en su etapa de formación inicial de la enseñanza básica y media. La investigadora principal ha supervisado también investigaciones de profesores ya titulados que participan en programas de posgrado sobre la enseñanza del inglés en las ciudades de la región. Recientemente, algunas de estas investigaciones han abordado la temática de la inclusión educativa en la clase de inglés desde la perspectiva descriptiva de las percepciones o actitudes de los docentes y estudiantes. También se han realizado estudios de investigación-acción donde se ha evaluado la factibilidad de las estrategias de diferenciación para la clase de inglés como LE propuestas en el currículo nacional, tales como el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).

Por lo expuesto anteriormente, la población de interés de este estudio está constituida por docentes de inglés que probablemente han conocido a la investigadora principal como estudiantes en los programas de pre y posgrado en la universidad pública donde trabaja a tiempo completo, o en los programas de formación de profesores de inglés de pre y posgrado de una universidad privada donde trabaja a tiempo parcial, ambas de la región de Valparaíso. Este contacto previo puede ser un factor beneficioso, ya que los docentes de inglés podrían estar más dispuestos a responder una encuesta o conversar sobre el tema con ella que con un investigador desconocido. La investigadora principal utilizó sus contactos previos en la Corporación Municipal de Educación, las redes de profesores de inglés de la zona y las asociaciones profesionales y gubernamentales que agrupan a estos docentes con el fin de invitarlos a participar de esta investigación personalmente.

No obstante, existen también amenazas a la validez de la información obtenida por medio de una encuesta social de este tipo. Según Asún (2006), dado que este tipo de preguntas sobre elementos subjetivos se refieren a valores socialmente deseables ya que las personas tienden a contestar lo que es socialmente correcto y no necesariamente su opinión real. Esta situación puede ser aún más frecuente si quién realiza la consulta es una persona relacionada con la temática de la inclusión. Asún (2006) explica que la indagación sobre las actitudes es difícil ya que nuestra selección del lenguaje de las preguntas influirá también en las respuestas. Es posible que los participantes adapten su opinión a las respuestas dadas,

es decir, deban acomodarse a las alternativas existentes, las que pueden no ser representativas de su actitud real.

Por último, el fenómeno de la “cristalización” constituye otra amenaza para la validez de la investigación social con encuestas. La cristalización se relaciona con el hecho que los participantes de una encuesta social no tengan una opinión clara sobre la temática que se les consulta, o que el asunto en cuestión no sea relevante para ellos y aún así, al verse consultados, construyan una respuesta sobre un tema que realmente no les interesa o no conocen.

Con el fin de controlar los efectos de estas limitaciones, se ha establecido la población de interés solamente considerando al profesorado de inglés que trabaja en las escuelas municipales y subvencionadas, ya que este grupo de docentes ha tenido experiencia con los programas de integración escolar, y está directamente afectado por las nuevas reglamentaciones relativas a la inclusión educativa (por ejemplo, el Decreto 83) provenientes del nivel central.

#### **4.4. Descripción del profesorado participante en el estudio.**

A efectos de la organización administrativa de los centros educativos en la región de Valparaíso, los centros subvencionados y municipales de enseñanza básica y media se agrupan por proximidad geográfica en Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), en cuatro sectores principales:

SECTOR 1: Provincias de Valparaíso y Marga Marga, que integra a las comunas de Casablanca, Concón, Juan Fernández, Puchuncaví, Quintero, Valparaíso, Viña del Mar, Limache, Olmué, Quilpué y Villa Alemana.

SECTOR 2: Provincias de Quillota y Petorca, que corresponde a las comunas de Hijuelas, La Calera, La Cruz, Nogales, Quillota, Cabildo, La Ligua, Papudo, Petorca y Zapallar.

SECTOR 3: Provincias de San Felipe y Los Andes, que integran a las comunas de Catemu, Llaillay, Panquehue, Putaendo, San Felipe y Santa María.

SECTOR 4: Provincia de San Antonio, que incluye las comunas de Algarrobo, Cartagena, El Quisco, El Tabo, San Antonio y Santo Domingo.

El sector 1 incluye a las provincias más numerosas en cuanto a población, que son Valparaíso y Marga Marga, seguido del sector 2 de las provincias de Quillota y Petorca. Los sectores 3, de San Felipe y Los Andes, y el 4, de San Antonio, corresponden a las provincias que integran a las localidades con menos población en esta región.

En la Tabla 1 se presenta el número de centros educativos públicos y particulares subvencionados que tenían a su cargo los departamentos provinciales (DEPROV) de educación de Valparaíso, según se consignaba en los documentos oficiales del Ministerio de Educación en el año 2015.

DEPROV	MUNICIPAL	SUBVENCIONADO	TOTAL
VALPARAÍSO-MARGA MARGA	181	392	1153
QUILLOTA-PETORCA	131	141	
SAN FELIPE-LOS ANDES	106	76	
SAN ANTONIO	48	78	
TOTAL REGIÓN	466	687	

*Tabla 1:* Número de centros educativos por DEPROV en 2015

En cuanto a su filiación administrativa, los docentes de los centros educativos municipales y subvencionados de la región dependen de alguno de los cuatro DEPROV antes descritos. Esta dependencia puede implicar diferentes experiencias sobre, por ejemplo, el acceso a oportunidades de capacitaciones y a los recursos de apoyo necesarios para la inclusión educativa. No obstante estos departamentos son equivalentes administrativamente, no cuentan con la misma cantidad de recursos humanos ni materiales,

ya que los recursos financieros son asignados a cada escuela y liceo a través del sistema de ayuda por estudiante, tipo *voucher*.

Considerando lo anterior, los DEPROV de los sectores de la región que tienen más población reciben generalmente más atención y beneficios desde el nivel central. Los centros educativos de la región reciben también apoyo de los DEPROV para la gestión de la calidad de sus procesos a través de diversos sistemas de medición.

Según el British Council (2012), la mitad de los profesores que ejercían docencia en el subsector “Idioma extranjero: inglés” en el año 2012 no contaban con un título profesional idóneo en Chile. Esta situación evidenciaba una alta demanda de profesores de inglés para este subsector. A continuación, a modo de referencia, en la Tabla 2 se presenta el detalle de los profesionales que ejercían docencia en inglés en los centros de la quinta región de Valparaíso en el año 2012:

PROFESIONALES IMPARTIENDO INGLÉS - 2012						
Ed. Básica	Ens. media inglés	Ens. Media (otro)	Ed. Párvulo	Ed. Diferencial	Otra	Sin título
191	523	80	25	0	33	81
TOTAL QUINTA REGIÓN DE VALPARAÍSO 933						

Tabla 2: Número y especialidad de los profesionales que impartían inglés en 2012

Los participantes en este estudio son profesores que se encuentran actualmente en ejercicio, impartiendo clases de inglés en los centros subvencionados y municipales de enseñanza básica y media de la región de Valparaíso. Se decidió obtener información sobre las actitudes de los docentes de inglés que trabajan en los cuatro departamentos provinciales de la región con el fin de investigar si existen diferencias atribuibles a la dependencia administrativa de las escuelas y liceos donde trabajan.

En la conformación de la muestra, consideramos las distintas estrategias disponibles y elegimos el tipo de muestreo más idóneo dados los objetivos, la temática y el contexto de esta investigación. La muestra se ha conformado intencionadamente o en otras palabras, por conveniencia, con el fin de obtener información que nos permita formar una visión general de las actitudes de los docentes de inglés de los cuatro departamentos provinciales en esta región.

El objetivo de esta estrategia de muestreo fue obtener información amplia que contemplara experiencias heterogéneas de las distintas realidades del sistema educativo en el que participa la mayoría del profesorado en la región de Valparaíso y obtener un panorama general de las tendencias evaluativas a través de la estadística y el cruce de las respuestas en la encuesta, para luego triangular estos resultados con el análisis de información cualitativa del discurso que utilizan.

La muestra de docentes participantes estuvo conformada por 141 profesores que accedieron a responder voluntariamente el cuestionario. La mayoría de los participantes respondieron el cuestionario durante una jornada de actualización didáctica para el profesorado de inglés de la región de Valparaíso. En el año 2016, el MINEDUC organizó esta jornada de actualización didáctica en convenio con la institución base de la investigadora principal, por lo que ésta participó en el comité organizativo y ejecutivo de las actividades. A estas capacitaciones se invita usualmente a todos los docentes que se encuentran en ejercicio en las escuelas públicas y subvencionadas de la zona. Para participar, los profesores de inglés deben inscribirse oportunamente en la página web del ministerio.

Estas capacitaciones son bien valoradas por los profesores. Siempre existe gran interés por participar y ésta no fue la excepción. Uno de los talleres ofrecidos en esta instancia del año 2016 se relacionaba con estrategias de neuroeducación para la inclusión educativa, por lo que era muy probable que estos docentes tuvieran experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales en sus clases (lo que fue comprobado

más tarde con sus respuestas al cuestionario). De esta forma, también pudimos asumir con más certeza que los docentes participantes tenían una actitud ya formada sobre el tema de la inclusión educativa en la clase de inglés.

En esa ocasión, se administraron las encuestas en copia impresa en los cuatros departamentos provinciales (Valparaíso, San Felipe, Quillota y San Antonio), en el mes de diciembre de 2016. Con el fin de asegurar la devolución de las encuestas y, por ende, la recogida de los datos, la investigadora principal estuvo a cargo de su administración en papel. Se solicitó a los docentes completar el cuestionario antes de comenzar las actividades de capacitación. Posteriormente, la investigadora principal recolectó los cuestionarios personalmente, revisando que estuvieran completos. Además, se les solicitó a los docentes de inglés de los cuatro DEPROV su disposición y sus datos de contacto (correo electrónico o teléfono) para la realización de las entrevistas en la segunda etapa de recolección de información.

Los participantes eran en su mayoría profesores de inglés (N 119). En la Tabla 3 a continuación se presenta el detalle de la frecuencia y porcentaje de los títulos profesionales que declaran tener los participantes que contestaron el cuestionario.

Cabe señalar que para conseguir esta información, se formuló una pregunta abierta de respuesta corta en la sección de información demográfica del cuestionario. Por esta razón aparecen en la Tabla 3 con mayor frecuencia y porcentaje dos denominaciones formales de los títulos profesionales del profesorado de inglés en Chile: profesor de inglés y profesor de estado en inglés. El primero corresponde al título profesional entregado a partir de reformas en la formación de profesores/as a fines de la década del 90. En esas reformas, se acortó el nombre del título profesional al omitir la frase “del estado”, que algunas universidades incorporaban en esta denominación oficial. Este hecho constituye un importante antecedente sobre la diversidad en las trayectorias profesionales de los participantes de este estudio, ya que nos indica que un importante grupo, el 14% de los/as participantes, completó su formación inicial hace más de 20 años.

TÍTULO PROFESIONAL	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Profesor de inglés	99	70,2
Profesor de estado en inglés	20	14,2
Profesor de enseñanza básica	5	3,5
Profesor de enseñanza básica, mención inglés	7	5,0
Traductor e intérprete	3	2,1
Traductor/Intérprete y profesor de educación básica	1	0,7
Profesor de educación básica y postítulo en inglés	1	0,7
Arqueólogo, historiador y pedagogo	1	0,7
Profesor de educación básica y profesor de inglés	2	1,4
Traductor y pedagogía técnica	1	0,7
Técnico traductor e intérprete	1	0,7

*Tabla 3: Título profesional de los/as participantes*

Del grupo de profesores que contestó el cuestionario, 16 tienen título profesional de Profesor de Educación Básica, que en su mayoría cuentan también con algún postítulo o mención en la especialidad inglés (N 9). Además 6 de los docentes participantes no cuentan con título profesional de profesor, entre ellos destacan los que tienen título profesional de Traductor/intérprete (N 5) y un docente que cuenta con título de Arqueólogo, Historiador y Pedagogo. Esta situación es similar a la encontrada por el British Council en 2012, lo que indica que la situación de escasez de profesores debidamente calificados para el subsector persiste en los sectores público y subvencionado.

Es destacable que, entre el profesorado de inglés participante, un grupo cuenta con formación en Educación Básica, o al revés, son profesores de Educación Básica que tienen una mención o especialidad en inglés. Este fenómeno se puede explicar por el interés de las

escuelas de contar con clases de inglés desde el nivel pre-básico en establecimientos públicos y subvencionados, con el fin de equipararse a la formación en este idioma que usualmente reciben los estudiantes de escuelas privadas en Chile. Esto ha podido incentivar el perfeccionamiento y la preparación continua de los docentes de este subsector.

Con relación a la dependencia administrativa de los centros educativos, la mayoría de los participantes en la encuesta trabajan en centros que pertenecen a la denominación municipal (68%) o subvencionada (27%). En menor porcentaje contestaron la encuesta algunos docentes de inglés de centros educativos de administración delegada (7%). Estos centros son administrados por organizaciones privadas sin fines de lucro.

La muestra se ha conformado intencionadamente excluyendo a docentes que ejercen docencia en colegios particulares, ya que estos no dependen administrativamente de los Departamentos Provinciales. Dichos centros educativos tienen más autonomía y variedad en la implementación de sus procesos y no han sido impactados necesariamente por las políticas de inclusión impulsadas desde el nivel de organización central. En la tabla 4, a continuación, se presenta la frecuencia y porcentajes de los tipos de centros educativos a los que pertenecen los docentes participantes:

TIPO DE CENTRO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Subvencionado	38	27
Municipal	96	68
Administración delegada	7	5
TOTAL	141	100

*Tabla 4:* Dependencia administrativa de los centros

En cuanto a las características personales de los docentes de inglés que han participado en esta investigación, en su gran mayoría son mujeres (N 113) y un menor

número de hombres (N 28), lo que refleja una tendencia tradicional en la docencia en este contexto. A continuación se presenta, en la Tabla 5, la estadística descriptiva de su edad:

EDAD DE LOS/AS PARTICIPANTES			
Media	36,30	Desviación típica	10,118
Mediana	32	Mínimo	22
Moda	30	Máximo	60

*Tabla 5:* Edad de los participantes - estadística descriptiva

La edad media de los docentes que contestaron la encuesta es 36 años, con una desviación estándar de 10 años. Este resultado significa que los docentes tienen edades muy variadas. Esto se demuestra también en las edades mínima de 22 años y máxima de 60 años de los docentes. La muestra se ha conformado con docentes de muy diferentes trayectorias profesionales, lo que se puede observar en la estadística descriptiva concerniente a los años de experiencia de los participantes, en la Tabla 6 a continuación:

AÑOS DE EXPERIENCIA			
Media	9,89	Desviación típica	9,292
Mediana	6,00	Mínimo	1
Moda	1	Máximo	36

*Tabla 6:* Años de experiencia - estadística descriptiva

El promedio de años de experiencia es de 9,8 años, con una desviación estándar de 9,2 años y una mediana de 6 años. Esto significa que un número importante de los docentes de inglés participantes cuenta con más de 6 años de experiencia. Sin embargo, la moda de los años de experiencia (que indica el dígito más reiterado en las respuestas en este ítem) es 1 año de experiencia, lo que revela que también hay en este grupo de participantes un gran número de profesores que acaban de iniciar su trayectoria profesional docente. Esta situación ha aportado variedad y ha favorecido que los resultados de esta investigación den

cuenta de la variabilidad existente en las actitudes hacia la inclusión del profesorado de inglés en esta región. Continuando con la descripción de los/as participantes, la Tabla 7 a continuación muestra que los profesores participantes (N = 134) en su gran mayoría no ejercen ningún cargo administrativo en los centros donde trabajan.

CARGO ADMINISTRATIVO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Con cargo administrativo	7	5
Sin cargo administrativo	134	95
TOTAL	141	100

*Tabla 7: Docentes de inglés con cargo administrativo*

Esta situación implica para el profesorado realizar otras labores tales como participar en reuniones de equipos directivos o coordinar el trabajo de otros docentes en el centro educativo. Solo algunos de los docentes de inglés participantes (N = 7) declaran tener una responsabilidad administrativa además de sus labores como docentes de inglés.

Por último y no menos relevante para los propósitos de este estudio, tal y como se observa a continuación en la Tabla 8, los docentes de inglés participantes en la encuesta en su gran mayoría (N 131) que supone un 93%, declaran tener o haber tenido estudiantes con alguna necesidad educativa especial (NEE) en sus clases.

EXPERIENCIA CON NEE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Tiene o ha tenido estudiantes con NEE	131	93
No tiene ni ha tenido estudiantes con NEE	10	7
TOTAL	141	100

*Tabla 8: Experiencia docente con estudiantes con NEE*

En este punto debemos señalar que, al adoptar una perspectiva investigadora en la atención a la diversidad que no discrimina en base a la naturaleza de las dificultades de

aprendizaje, hemos decidido abordar esta investigación sobre la actitud de los docentes de inglés sin hacer distinción entre los tipos de necesidades educativas especiales presentes en las aulas. Como suele ser el caso, éstas incluyen dificultades físicas, cognitivas o conductuales de los estudiantes. Con esta información sobre la experiencia docente con estudiantes con necesidades educativas especiales, completamos la descripción de los participantes de la encuesta.

#### **4.5. Instrumentos para la recolección de datos.**

En este apartado se presentan los instrumentos utilizados en la etapa de recogida de información en esta investigación. Se comienza por describir el cuestionario sobre las actitudes docentes que se ha construido para este estudio, explicando detalladamente el procedimiento en las distintas fases del diseño y revisión del mismo. Se concluye esta sección con la descripción de la entrevista semiestructurada que utilizamos para la segunda etapa de recolección de información cualitativa.

##### **4.5.1. Cuestionario sobre información personal y actitudes docentes.**

Desde la perspectiva positivista, en la investigación social vinculada a la educación se busca “analizar datos objetivados” de la realidad con algún método que nos permita observarla y medirla objetivamente para facilitar su análisis (Berardi, 2015; Echeíta, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014). Diversos instrumentos se han desarrollado con el propósito de medir empíricamente las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con NEE en el aula regular en variados contextos educativos (Antonak y Larrivee, 1995; Cochran, 1997; Garvar y Schmelkin, 1986; Montgomery y Mirenda, 2014; Pearson et al., 2015; Walker et al., 2004; Wilczenski, 1991). Estos instrumentos “se denominan genéricamente ‘cuestionarios’ y pueden incluir índices o escalas de actitud o aptitud en su interior” (Asún, 2006, p. 65).

En el presente estudio hemos utilizado un cuestionario mixto, un instrumento que contiene en su interior una encuesta cuantitativa y una pregunta abierta con el fin de obtener distintos tipos de información en una sola instancia de recogida de datos. En el cuestionario, se ha utilizado una encuesta con escala tipo Likert y, de este modo, se ha obtenido estadística descriptiva sobre las dimensiones de las actitudes estudiadas. En este instrumento también se incluyó una pregunta abierta cuyas respuestas se han analizado con herramientas del análisis crítico del discurso. En la sección siguiente, se detalla el proceso de la construcción del cuestionario a través de la descripción de las distintas fases de diseño y revisión a las que se ha sometido el instrumento.

### **Fase 1: Definición y operacionalización de las variables.**

Cada vez es más común en la investigación educativa que los cuestionarios cuantitativos busquen recoger información sobre cómo las personas influyen y se ven influidas por sus particulares contextos medioambientales. Ya no se busca tanto ofrecer declaraciones absolutas y generalizables sobre procesos psicológicos universales, sino que más bien se buscan descripciones detalladas de qué personas, bajo qué condiciones particulares, es probable que exhiban ciertos rasgos actitudinales. Es necesario que en este tipo de indagación se identifiquen las relaciones entre los procesos psicosociales y las características individuales de los individuos estudiados (Visser et al., 2000).

Con el fin de conocer las características individuales de los docentes de inglés encuestados, a través de este cuestionario se ha obtenido información factual sobre los participantes. En la primera parte de este instrumento, se ha conseguido información referente a variables demográficas incluyendo 10 preguntas (i-x) sobre datos personales. En esta parte del cuestionario, se han estudiado aspectos demográficos tales como los años de práctica docente, la experiencia con estudiantes con NEE y el centro educativo donde trabajan, entre otros factores contextuales y demográficos que han sido identificados en la literatura como relevantes en el estudio de las actitudes docentes. Esto nos ha permitido obtener la información necesaria para realizar la descripción de los participantes que hemos presentado en el apartado anterior.

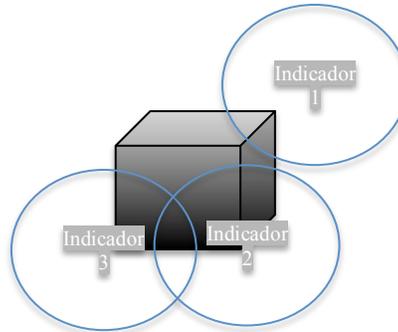
Para la operacionalización de la variable principal de este estudio, hemos seguido las orientaciones de Asún (2006). Este autor nos explica que se debe definir cuidadosamente la actitud docente frente a la inclusión educativa, derivando supuestos que la relacionen con fenómenos más simples que serían “consecuencias observables de la existencia de determinado grado del concepto “latente” (estas consecuencias observables se denominan “indicadores”)” (2006, p. 69). Se puede decir entonces que los indicadores son la expresión concreta de variables abstractas, como las actitudes en el presente estudio (Berardi, 2015).

A través de la combinación sumatoria o promedio de las respuestas de cada participante a cada uno de los indicadores, es posible la construcción de índices o escalas que arrojan una puntuación que permite la comparación y descripción del fenómeno estudiado. Esta estrategia se basa en la lógica de la operacionalización de un concepto complejo en múltiples “operaciones” que se relacionan de alguna forma con el concepto, pero no siempre de manera directa. Cada uno de los ítems de la encuesta puede no capturar realmente el concepto a evaluar, por lo que es conveniente la medición a partir de un conjunto de indicadores que se acercan o alejan del concepto central de distintas formas (Crano et al., 2014).

Con respecto a la formulación de las preguntas o enunciados de una encuesta, Asún (2006) afirma que los indicadores múltiples tienen la potencialidad de describir el fenómeno desde puntos de vista opuestos y contribuir así a la construcción de una escala que se acerque más a la realidad. Este autor nos sugiere que ésta no es una situación desfavorable, ya que explica que algunos de los indicadores:

(...) Distorsionarán la opinión de las personas hacia un sentido, mientras otros lo harán en la dirección opuesta, por lo que una medición conjunta (un promedio, por ejemplo), será una mucho mejor estimación de la opinión, actitud, conocimiento o actitud de las personas. (Asún, 2006, p. 91)

La Figura 3, a continuación, ilustra el proceso de la operacionalización múltiple que se ha utilizado en esta investigación en la etapa de selección de los indicadores para estudiar las actitudes.



*Figura 3.* Multi-operacionalización de la variable “actitud” (Crano et al., 2014).

Este procedimiento se utiliza en la investigación porque fortalece la triangulación de los datos debido a que cada indicador puede representar aspectos complementarios del fenómeno psicológico observado. La “caja negra”, como lo denominan Crano et al. (2014), representa el concepto que buscamos investigar en el caso del presente estudio: la actitud de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa. Cada círculo de esta figura representa un indicador operativo de la variable. Nótese que algunos de ellos se superponen, por lo que pueden medir aspectos similares o relacionados. Por ejemplo, para la subcategoría sobre los aspectos curriculares y organizativos, se han creado los siguientes indicadores: (1) “Las actividades de los estudiantes con NEE son planificadas o modificadas por un especialista en educación especial”, (2) “Los alumnos y alumnas con NEE realizan sus actividades y tareas sin conexión real con los demás estudiantes del aula”, y (3) “Con los alumnos con NEE se trabaja preferentemente conductas de entrada o nivelación”. Los tres indicadores tienen en común que se refieren situaciones que se han observado en la inclusión educativa, pero el indicador 2 describe la situación desde el punto de vista del estudiante con NEE en el aula, y los indicadores 1 y 3 la describen desde la perspectiva del docente que diseña las actividades didácticas.

La herramienta metodológica más utilizada para medir las actitudes en la investigación social es la encuesta con escala Likert, nombrada por su creador en 1932.

Este procedimiento de construcción de escalas también se llama ‘sumativo’ y comienza con la redacción de “entre 30 y 60 (...) afirmaciones no interrogativas, frente a cada una de las cuales el sujeto debe señalar su grado de cercanía” (Asún, 2006, p. 94). Este tipo de pregunta ordinal presenta a los participantes una escala numérica para indicar hasta qué punto su opinión coincide con el enunciado de la temática en cuestión. Usualmente, el valor más alto de la escala corresponde al respaldo o aprobación más alta a la opinión expresada en el enunciado (Antonak y Larrivee, 1995). La encuesta diseñada para esta investigación contempla una escala tipo Likert con opciones de respuesta de 1 a 4, sin la posibilidad de una respuesta neutral: 1 en desacuerdo, 2 medianamente en desacuerdo, 3 medianamente de acuerdo y 4 de acuerdo. Se prefiere esta estrategia de generar escalas confiables para examinar las diferencias entre las personas ya que no es solo el método más eficiente en términos prácticos (no conlleva gran gasto de recursos materiales o de tiempo), sino que también resulta muy efectivo para la creación de escalas con alta consistencia interna y estabilidad temporal, dos importantes componentes de la fiabilidad (Crano et al., 2014).

Con el fin de guiar esta conversación hacia temas preestablecidos y facilitar la interpretación de los datos obtenidos, el concepto central “actitud frente a la inclusión educativa” ha sido abordado desde las cuatro dimensiones previamente identificadas en la literatura: 1) las opiniones generales, 2) la propia práctica docente, 3) los aspectos curriculares y organizativos y 4) la formación y desarrollo profesional docente. En la encuesta utilizada en esta investigación se presentaron a los docentes de inglés un total de 40 declaraciones acerca de la inclusión. Así, ésta ha contemplado 10 indicadores con relación a cada una de estas cuatro áreas que constituyeron las subescalas con las que se ha obtenido la información actitudinal cuantitativa. Los participantes en el presente estudio tuvieron que indicar su grado de acuerdo en un continuo de sólo cuatro aseveraciones. Se decidió no incluir una quinta opción “neutral” o de posibilidad de “no responde” ya que la inclusión de una alternativa intermedia tiene algunas limitaciones. Por un lado, permite a los participantes no adoptar una posición ante el tema y, por otro lado, es difícil encontrar en el español una palabra que exprese claramente el sentido intermedio entre “de acuerdo” y “en desacuerdo”. De esta forma, se espera que el profesorado de inglés tome una

posición clara ante los enunciados presentados y de este modo proporcione información fidedigna sobre su actitud hacia la educación inclusiva.

## **Fase 2: Proceso de selección y adaptación de los indicadores.**

El cuestionario utilizado en esta investigación se denominó “*Encuesta sobre la inclusión en la clase de inglés: Cuestionario para indagar las opiniones de los profesores acerca de la inclusión en la clase de inglés en Chile*”. La redacción de los indicadores se ha llevado a cabo a partir de la revisión de los indicadores ya existentes en otros instrumentos (Booth y Ainscow, 2002; Carrión, 2000) que miden la actitud docentes hacia la inclusión educativa, los que identificamos en el proceso de revisión de la literatura.

Para nuestro propósito, se ha elegido como modelo principal de nuestro cuestionario el instrumento diseñado por Carrión (2000) denominado “*Cuestionario sobre las opiniones del profesorado sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales*”, desarrollado para el contexto de España. La razón principal para esta decisión ha sido que éste contenía una encuesta con enunciados agrupados en las áreas identificadas en nuestra revisión de la literatura como relevantes para indagar sobre la actitud docente frente a la inclusión. Otra importante consideración para utilizar este cuestionario como modelo para el nuestro ha sido que contiene un vocabulario cercano a la variación lingüística de la región estudiada.

El cuestionario original consta de 13 preguntas de información personal, una encuesta con 65 enunciados sobre la educación inclusiva a los que los docentes deben reaccionar indicando su grado de acuerdo, y una pregunta abierta. Los 65 enunciados de la encuesta están divididos en 4 categorías, que corresponden a las siguientes dimensiones:

- Dimensión 1: *Opiniones generales sobre la integración* (1-15)
- Dimensión 2: *Opiniones sobre aspectos curriculares* (16-30)
- Dimensión 3: *Opiniones sobre aspectos organizativos y recursos* (31-49)
- Dimensión 4: *Opiniones sobre formación y desarrollo profesional* (50-65)

Se ha decidido adaptar el instrumento original a un formato más corto, dado que reaccionar a 65 enunciados podría resultar muy agotador para el profesorado de inglés participante. Con esta consideración en mente y para asegurar la buena disposición a participar de los docentes, un grupo de 10 a 12 enunciados de cada categoría se han seleccionado como los indicadores de tres de las dimensiones a estudiar, para luego ser cuidadosamente adaptados a un lenguaje lo más cercano posible al utilizado en la zona de Chile donde se ha realizado este estudio.

Más adelante, estos enunciados se han sometido a la revisión de un grupo de cinco expertos investigadores en Educación chilenos que son también formadores de profesores de inglés, conocen la variante lingüística de la zona geográfica y tienen experiencia con encuestas sociales. Se les entregó una copia impresa de los enunciados seleccionados y se les solicitó que revisaran el formato y el contenido de cada una de las aseveraciones con el fin de evaluar su pertinencia en vista de los objetivos de esta investigación. También se les pidió valorar la adaptación de los términos utilizados a la variación lingüística del castellano utilizado en los contextos educativos de la región de Valparaíso. Estos académicos colaboraron en la selección de los 30 enunciados del cuestionario de Carrión (2000) que conformaron los indicadores para 3 de las 4 dimensiones contenidas en la encuesta finalmente utilizada:

- Dimensión 1: *Opiniones generales acerca de la inclusión* (10 enunciados)
- Dimensión 2: *Aspectos curriculares y organizativos* (10 enunciados)
- Dimensión 3: *Formación y desarrollo profesional* (10 enunciados)

Con el fin de incluir también una subcategoría relacionada con las actitudes de los docentes de inglés sobre sus prácticas docentes para la inclusión educativa, se han seleccionado algunos indicadores de otro instrumento utilizado para averiguar las actitudes docentes hacia la inclusión, denominado “Índice para la Inclusión” de Booth y Ainscow (2002). Estos indicadores también se han adaptado a la variante del castellano de la región, y se han sometido al juicio de los expertos en investigación educativa, quienes también

colaboraron en la selección de los 10 indicadores utilizados para medir la dimensión “práctica docente”:

- Dimensión 4: *Práctica Docente* (10 enunciados)

Cabe señalar que la mayoría de los indicadores seleccionados son aseveraciones favorables a la inclusión educativa. Sin embargo, la encuesta de Carrión contenía originalmente algunos enunciados negativos. En las encuestas sociales que buscan medir la actitud de las personas se incluyen algunos enunciados desfavorables con el objetivo de detectar la respuesta inconsciente de los participantes o evitar que respondan en base a la deseabilidad social de la actitud consultada (Visser et al., 2000). Se decidió incorporar este tipo de enunciados para favorecer la validez de nuestra encuesta. En la etapa de análisis de los datos, para las respuestas obtenidas con los enunciados desfavorables, los valores se han invertido en el programa SPSS versión 15 para construir las escalas, es decir, se ha considerado en estos casos el valor 1 como “de acuerdo”, el 2 como “medianamente de acuerdo”, el 3 como “medianamente en desacuerdo” y el valor 4 se ha recodificado como “en desacuerdo”, con el fin de favorecer la fiabilidad de los resultados sobre las actitudes de los profesores de inglés sobre la inclusión educativa en la clase de inglés en la región. Estos enunciados se presentan a continuación identificados con un asterisco (\*) entre los indicadores de la encuesta. Los indicadores seleccionados para la dimensión “opiniones generales sobre la inclusión educativa” se presentan a continuación:

**Indicadores - Opiniones generales.**

- La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular es una medida educativa acertada.
- La integración de los estudiantes con NEE se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las posibilidades reales de enseñanza en los establecimientos.
- La integración de los estudiantes con NEE se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las posibilidades reales de enseñanza en los establecimientos.
- La integración de los estudiantes con NEE ha sido aceptada y asumida por todos los docentes.

- La integración de los estudiantes con NEE ha sido aceptada y asumida por todos los apoderados del establecimiento.
- La integración de los estudiantes con NEE perjudica el avance de los demás alumnos y alumnas.\*
- Los estudiantes con NEE mejoran su desarrollo global gracias a la integración escolar.
- Todos los estudiantes aceptan sin problemas a los alumnos y alumnas con NEE en el aula regular.
- La integración escolar de los estudiantes con problemas de conducta es más difícil que la de los estudiantes con alguna discapacidad.
- La educación de los estudiantes con NEE afectados gravemente debería llevarse a cabo en centros de educación especial o aula diferenciada.\*

A continuación, se muestran los indicadores que se han utilizado en esta investigación para observar la dimensión de las actitudes sobre los aspectos curriculares y los factores organizativos que deben sustentar la inclusión educativa en los centros educativos municipales y subvencionados de esta región del país:

#### **Indicadores - Aspectos curriculares y organizativos.**

- Los alumnos y alumnas con NEE realizan sus actividades y tareas sin conexión real con los demás estudiantes del aula.\*
- Con los alumnos con NEEs se trabaja preferentemente conductas de entrada o nivelación.\*
- Las actividades de los estudiantes con NEE son planificadas o modificadas por un especialista en educación especial.
- Los libros de texto de los estudiantes con NEE son diferentes de los del resto de los alumnos y alumnas.\*
- A los estudiantes con NEE se les suele eximir de la clase de inglés.\*
- Las adaptaciones curriculares individualizadas son engorrosas y poco útiles.\*
- Existen recursos humanos y profesionales suficientes para atender a los estudiantes con NEE.

- Existen recursos materiales suficientes para atender a los estudiantes con NEE.
- El equipo de orientación y apoyo docente funciona de forma efectiva.
- El equipo directivo se involucra en los asuntos relacionados con la atención de los estudiantes con NEE.

Para la medición de la actitud de los docentes de inglés sobre su preparación para afrontar la diversidad en las aulas, se han seleccionado los siguientes enunciados de la encuesta original de Carrión para la dimensión “formación y desarrollo profesional”:

### **Indicadores - Formación y desarrollo profesional.**

- Los docentes cuentan con una buena formación sobre los valores y principios en los que se basa la inclusión educativa.
- En educación especial, existe un continuo cambio de terminología sin que en realidad exista un cambio real de formas y procedimientos.\*
- Para enfrentar la integración de estudiantes con NEE en mis clases, he utilizado principalmente mi intuición profesional.\*
- La presencia de estudiantes con NEE en mis clases ha significado un incentivo para perfeccionarme en esta área.
- La inclusión educativa ha significado un mayor desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes.
- Recibí suficiente formación en mi programa de pedagogía para la integración de estudiantes con NEE.
- Las actividades de capacitación docente permanente, propuestas y/u ofrecidas por la administración educativa, han sido suficientes.
- Los docentes hemos participado en la determinación de nuestras necesidades de capacitación en relación al proceso de integración de estudiantes con NEE.
- Leo revistas y libros especializados por mi cuenta, para obtener información acerca de temas relacionados con la educación especial.
- Los docentes tienen la preparación profesional para recibir en su aula a cualquier alumno/a, sin importar su discapacidad.

Finalmente, con el fin de observar la actitud de los docentes de inglés con relación a sus propias prácticas inclusivas en el aula, tal como ya se explicó en el apartado anterior, se ha decidido utilizar una selección de enunciados del índice creado por Booth y Ainscow (2000) ya que éste contenía aseveraciones que describen actitudes y prácticas favorables hacia la inclusión educativa.

Se han seleccionado de este segundo instrumento los enunciados relacionados con las prácticas relativas al desarrollo de habilidades comunicativas en un idioma extranjero. A continuación, se presentan los indicadores seleccionados para estudiar la variable “actitud docente” con respecto a la dimensión “práctica docente”:

#### **Indicadores - Práctica docente.**

- Siempre planifico actividades paralelas de un mismo contenido, con el fin de responder a la diversidad de mis estudiantes.
- En mis clases, utilizo recursos didácticos que promueven la comprensión y aceptación de las diferencias.
- Me aseguro que todos los estudiantes en mi clase se involucren activamente en su propio aprendizaje, sin importar su condición o habilidad.
- Todos los estudiantes aprenden inglés de manera colaborativa en mis clases.
- Siempre utilizo la evaluación formativa como medio para motivar los logros de los estudiantes.
- Siempre planifico, reviso y enseño en colaboración con otros docentes de inglés.
- Me preocupo por comprender el punto de vista de todos los estudiantes para apoyar su aprendizaje y participación.
- Utilizo la ayuda de los docentes de apoyo (sicopedagogo, educador diferencial) para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Conozco los recursos de la comunidad educativa (laboratorios, auditorios, biblioteca, etc...) y siempre los utilizo para apoyar mis clases de inglés.
- Siempre utilizo la lengua materna como apoyo para el aprendizaje.

### **Fase 3: Revisión del cuestionario.**

Una vez seleccionados todos los indicadores para las cuatro dimensiones, la revisión del cuestionario se hizo a través de una entrevista cognitiva con un grupo de 6 docentes de inglés de la ciudad de San Felipe, quienes accedieron a contestar el cuestionario completo, incluyendo una revisión de las preguntas demográficas y de los indicadores por dimensión. Según indican Visser et al. (2000), la entrevista cognitiva es un método de pretesteo de las encuestas cuantitativas que consiste en administrar el instrumento a un grupo pequeño, representativo de la población en estudio y solicitarles que verbalicen el proceso cognitivo que siguen al contestar, entregando de esta forma la información que se les viene a la mente en el momento. Los expertos nos explican que este procedimiento se denomina “pensar en voz alta” y tiene la potencialidad de proveer información detallada a los investigadores con respecto a cada uno de los ítems del cuestionario (Visser et al., 2000).

Este procedimiento permitió evaluar cómo los profesores comprendían los enunciados y respondían a los mismos. También se les solicitó a estos docentes que revisaran si el lenguaje utilizado era comprensible y su opinión general con respecto a la selección de los indicadores para las dimensiones. En esta etapa de la revisión de los indicadores de la encuesta cuantitativa se reconoció la necesidad de otorgar a los docentes de inglés participantes en la encuesta la oportunidad de expresar comentarios libres para acceder a sus actitudes sobre el tema en estudio. Dörnyei y Taguchi (2010) indican que las preguntas del tipo actitudinal en un cuestionario incluyen aquellas que solicitan la actitud u opinión de los participantes con respecto a un objeto o temática. Estos expertos explican que ambas dimensiones se refieren a datos subjetivos pero que las actitudes se basan en profundas creencias acerca de la naturaleza de los hechos consultados y son difíciles de justificar racionalmente, mientras que las opiniones son igualmente subjetivas pero se basan en razonamientos realizados más conscientemente que las actitudes. Este tipo de variaciones en las respuestas de los participantes solo es posible obtenerlas por medio de un método de recogida de información cualitativo, como una pregunta abierta que les otorgue el profesorado de inglés el espacio para reflejar en su propio uso del lenguaje sus actitudes hacia la inclusión educativa.

Con el fin de brindar a los docentes participantes la oportunidad de declarar libremente su actitud u opinión acerca del tema, en la tercera y última parte del cuestionario se presentó una pregunta abierta de carácter opcional para que expresaran cualquier comentario que les pareciera pertinente con respecto a la inclusión educativa en sus contextos particulares. Esta pregunta abierta también se ha adaptado del cuestionario de Carrión (2000). Las instrucciones fueron las siguientes: “Por último, rogamos a usted expresar su opinión acerca de cualquier aspecto que le parezca relevante sobre la atención educativa de los estudiantes con NEE en la clase de inglés en nuestro país”. Se ofreció un espacio para una respuesta de desarrollo de cinco líneas.

De este modo, se ha conseguido relevante información cualitativa que ha servido para triangular la información cuantitativa obtenida con la encuesta y como punto de partida para el análisis discursivo realizado. Las respuestas en esta pregunta abierta han permitido enfocar las entrevistas para continuar ahondando en esta investigación de las actitudes del profesorado de inglés en las etapas posteriores de recogida de datos. La versión definitiva del cuestionario utilizado en este estudio puede ser revisado en el apéndice A.

#### **4.5.2. Entrevistas individuales.**

Con el fin de obtener información más detallada para dar respuesta a las preguntas de investigación, fue necesario utilizar un método que permitiera averiguar con profundidad las actitudes hacia la inclusión educativa conformadas en el discurso utilizado por los/as docentes participantes. Las respuestas obtenidas a través del cuestionario fueron procesadas y analizadas para constituir el punto de partida de esta segunda fase de recolección de datos y proporcionaron algunos de los temas con respecto a los que se consultó a los participantes entrevistados.

La entrevista es un instrumento que permite a los investigadores el acceso a los contextos en los que el comportamiento humano se genera y, así, provee información sobre

el significado de dicho comportamiento (Seidman, 2006). En este sentido, Cohen et al. (2007) identifican cuatro tipos de entrevistas:

- 1) la entrevista conversacional informal, que fluye como una conversación normal, sin pautas a seguir,
- 2) la entrevista con guía, en la que existe un listado de temas a tratar, pero no necesariamente preguntas previamente estipuladas,
- 3) la entrevista estandarizada con preguntas abiertas, en la que se definen las preguntas de la entrevista, y son iguales para todos participantes, y
- 4) la entrevista con opciones de respuesta estipuladas, en las que se ofrece alternativas a los participantes.

Para cada uno de estos tipos de entrevistas, los autores comentan ventajas y desventajas en relación con la temática o el contexto de la investigación.

Por otro lado, Flick (2009) describe la entrevista semiestandarizada. En este tipo de entrevista, se utiliza una guía con preguntas abiertas que inducen a los participantes a expresar su opinión acerca de los temas. Usualmente, ésta cierra con una pregunta confrontacional que presenta a los entrevistados sus propias aseveraciones contrastadas con visiones alternativas. Este autor describe también la entrevista semi-estandarizada centrada en un problema, que se caracteriza por estar centrada en un problema social. El investigador modifica la secuencia de las preguntas según lo requiere la comprensión del problema y se orienta la indagación a la comprensión del proceso en relación al objeto de la investigación.

No obstante, el tipo de entrevista más utilizada en la investigación cualitativa y el tipo de entrevista utilizada en el presente estudio es la semiestructurada, que Doody y Noonan (2013) definen como aquella que utiliza una guía determinada de preguntas, pero en la cual el investigador es libre de buscar clarificación o ahondar en las temáticas que surgen en la conversación. En este tipo de entrevista es posible utilizar también comentarios o preguntas adicionales con el objetivo de propiciar la explicación o elaboración de ideas por parte de los entrevistados.

En relación con el uso de la entrevista como instrumento de recogida de datos en la psicología discursiva, ésta se ha visto favorecida por los investigadores debido a sus marcadas ventajas para acceder a los repertorios interpretativos que utilizan las personas. La entrevista permite centrar la discusión en temas preestablecidos, usar las preguntas para obtener ejemplos de los diferentes repertorios a disposición de los hablantes y lograr la estandarización de los procedimientos y el control en el muestreo.

No obstante lo dicho anteriormente, la entrevista también tiene desventajas como medio de recolección de datos discursivos. En primer lugar, la entrevista está siempre plagada de expectativas y categorías particulares preexistentes en la agenda de las Ciencias Sociales. En segundo lugar, la entrevista aleja a las personas de su entorno de prácticas sociales donde sus prácticas discursivas siempre tienen algún objetivo, interés o expectativa. Por último, los datos de la entrevista son difíciles de analizar sin un conocimiento profundo de la orientación de los participantes en la misma, es decir, si se posicionan como miembros de un grupo particular o como observadores objetivos al discutir un fenómeno con el entrevistador (Potter, 2012).

Para este estudio, se ha desarrollado un protocolo de entrevista basado en los hallazgos obtenidos con la encuesta para admitir más flexibilidad permitiendo a la investigadora indagar más profundamente en aquellos detalles que fueron emergiendo en las respuestas de los entrevistados/as (las preguntas utilizadas pueden ser revisadas en el apéndice B). Para este propósito, hemos seguido los lineamientos sugeridos por la guía para la utilización de la entrevista como método de investigación cualitativa de Seidman (2006).

Las entrevistas se realizaron durante el mes de julio de 2017, en el periodo de vacaciones de invierno en el sistema educativo chileno. Todas fueron realizadas por la investigadora principal de este estudio. Estas fueron de carácter individual, en persona con los docentes en un lugar afín para la grabación y privacidad necesarias, usualmente una clase u oficina o a través de la plataforma Skype desde sus casas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas para su análisis. El grupo de los participantes en la encuesta que fue entrevistado correspondió a docentes que accedieron

voluntariamente a ser contactados al indicar su correo electrónico y teléfono al final del cuestionario, y que más tarde estuvieron disponibles para reunirse con la investigadora durante sus vacaciones.



## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS.**

### **5.1. Introducción.**

Para dar respuesta a las preguntas que guían esta investigación, hemos contado con información de naturaleza cuantitativa y cualitativa para ser analizada. Silverman (2013) nos recuerda que, a pesar de que las preguntas y los datos dan forma al diseño y el foco de la investigación, ningún método de investigación es inherentemente correcto o incorrecto. Favorecer solamente una perspectiva cuantitativa, por ejemplo, nos impide el estudio de fenómenos psicológicos con un marcado componente social como son las actitudes frente a la inclusión educativa. Del mismo modo, alinearse exclusivamente con una visión cualitativa en la investigación nos imposibilita la comprensión y real apreciación de las tendencias sociales reflejadas en los datos numéricos. Según este experto, conviene considerar los métodos cualitativos de investigación en los mismos términos que los marcos de referencia cuantitativos para facilitar su combinación en el diseño de una investigación (Silverman, 2013).

En este capítulo, se proporciona una descripción y justificación de las técnicas de análisis de la información con los métodos cuantitativos y cualitativos que hemos usado para dar respuesta a las preguntas que guían este estudio y cumplir con los objetivos que nos planteamos en el capítulo 1.

### **5.2. Análisis de los datos del cuestionario.**

Las encuestas sociales se han utilizado generalmente en la investigación para conocer las características de los individuos pertenecientes a una población (Jansen, 2010). Consecuentemente, este método de recogida de información se relaciona con la perspectiva cuantitativa de investigación casi exclusivamente ya que tiene como propósito generar descripciones numéricas de la distribución o prevalencia de las variables observadas en los individuos de una población. En el caso de las encuestas aplicadas a una muestra de la

población, con éstas se busca comprobar la representatividad estadística de la misma y la calidad y la fiabilidad de los datos obtenidos.

Existe también una forma cualitativa de investigar la variación en una población con la *encuesta social cualitativa*. Con este tipo de encuesta no se pretende simplemente establecer frecuencias o promedios, sino más bien conocer las variaciones significativas en los valores de las dimensiones de la variable observada para una población dada. Conocer estas variaciones en los valores de los datos resulta relevante incluso en el caso de las encuestas que arrojan datos numéricos como resultados y que son administradas solamente una vez (Jansen, 2010). En este caso, se entiende que la encuesta busca conocer la diversidad de la variable en una población y por lo mismo, es al mismo tiempo lógico y eficiente la selección de una muestra que incluya una variedad de categorías relevante y representativa de la población de interés que asegure la saturación de conceptos, es decir, arroje toda la diversidad existente en el fenómeno estudiado.

En la presente investigación, se ha utilizado una encuesta construida cuidadosamente y administrada para una muestra de participantes de interés seleccionada por conveniencia, como se explicó en el capítulo anterior. Sin embargo, no obtuvimos solamente información estadística descriptiva a través de este instrumento, sino que también se sometieron los datos a análisis que cruzaron variables demográficas y contextuales (variaciones naturales en la muestra) con los resultados numéricos relativos a la variable “actitud docente”.

Con el fin de cumplir nuestros propósitos, se han realizado los análisis con el paquete estadístico SPSS versión 15. Para este fin, fue necesario que los datos obtenidos en cada uno de los ítems de las encuestas completadas se traspasaran a una base de datos en el programa Excel. Se ha construido una matriz rectangular con los casos organizados en filas y toda la información demográfica, contextual y actitudinal hacia la inclusión educativa relacionada con ellos en las columnas de esta matriz de datos. La información se transformó en una variable numérica, categórica u ordinal, según correspondía al tipo de información recolectada.

Los análisis realizados nos han proporcionado medidas cuantitativas sobre la actitud del profesorado de inglés hacia la inclusión educativa, obteniéndose estadística descriptiva básica: media, mediana y moda, además de desviación típica y varianza para las escalas globales de actitud por dimensión, que se ha calculado al sumar los valores obtenidos con todos los indicadores correspondientes en cada una de las dimensiones para la muestra completa.

Adicionalmente, y dada la naturaleza heterogénea de la muestra, se han cruzado las escalas globales por dimensión con variables demográficas tales como el departamento provincial, los años de experiencia y el tipo de formación profesional del profesorado. Estos análisis nos han permitido obtener una visión general de la actitud de los/as docentes de inglés en las escuelas municipales y subvencionadas de la región de Valparaíso, reflejada en la indicación del grado de acuerdo del profesorado participante con los enunciados que les presentamos en la encuesta.

Por otro lado, nuestro principal instrumento contenía una pregunta abierta con la que comenzamos la etapa de recolección de información cualitativa. Esta estrategia ha generado un gran volumen de información en forma de comentarios cortos, de una o dos aseveraciones cada uno. Se han combinado estrategias de recogida de información en un mismo instrumento ya que estamos de acuerdo con Jansen (2010) en el sentido de que la encuesta estadística tradicional y la encuesta cualitativa son compatibles ya que ambas tienen como principal propósito la descripción de un fenómeno a través del establecimiento de relaciones entre las características de las unidades estudiadas: los patrones emergentes en un estudio cualitativo y las correlaciones en un estudio estadístico.

Para el análisis de las respuestas a la pregunta abierta en el cuestionario se ha utilizado un procedimiento similar al del Análisis de Contenidos, que consiste en la exploración y descripción de información cualitativa de naturaleza verbal o escrita, de una manera sistemática y objetiva (Crano et al., 2014). El análisis de contenido se entiende en la investigación como una técnica para clasificar, comparar, resumir y esclarecer la

información textual obtenida (Cohen et al., 2007). Este procedimiento consiste en analizar cualquier instancia de uso del lenguaje hablado o escrito (Fairclough, 2003) con el fin de reducirlo y resumir su contenido mediante del uso de categorías previamente identificadas o que emergen en el proceso para generar o confirmar una hipótesis o teoría.

En este estudio, se ha utilizado un enfoque deductivo de análisis de contenido, basado en las cuatro dimensiones de las actitudes que son el foco de esta investigación: las opiniones generales, los aspectos curriculares y organizativos, la propia práctica docente y la formación y el desarrollo profesional para la inclusión educativa. Esta estrategia se ha utilizado para la primera fase de análisis de la información obtenida con la pregunta abierta y con las entrevistas.

Las respuestas de los docentes a la pregunta abierta de los cuestionarios se guardaron originalmente en una columna de la base de datos en Excel. Para continuar con el proceso, se trasladaron todos los comentarios a un cuadro de texto usando el programa Word y se clasificaron en primer lugar en las cuatro dimensiones de la encuesta, asignándoles en esta etapa a cada comentario un código con la letra A y un número del 1 al 4 que indica el área (o dimensión) a la que hacía referencia su contenido. Además de esta indicación, el código de los comentarios escritos cuenta con una letra C y un número del 001 al 141, que corresponden correlativamente al número del cuestionario donde se encontraba la respuesta originalmente. Se presenta a continuación una muestra de un comentario con este tipo de código:

<b>ÁREA 1:</b> Opiniones Generales sobre la inclusión
-------------------------------------------------------

Considero que la inclusión es válida y con un buen propósito, pero los estudiantes al estar con todos en la sala de clases se distraen y les hace difícil aprender. (A1C005)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En una segunda etapa, se definieron subcategorías dentro de cada dimensión y se anotaron en una columna a la derecha. Con este procedimiento, se logró establecer la variabilidad en las temáticas de las respuestas dentro de cada una de las áreas de las actitudes hacia la inclusión observadas. Se utilizó una tercera codificación mediante colores para indicar la orientación o naturaleza de la actitud de los profesores que los comentarios ilustraban.

A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de análisis y su codificación. Como se observa en dicho ejemplo, se ha marcado en color verde la narración de un episodio positivo o favorable hacia la inclusión, en color rojo los comentarios que daban cuenta de experiencias u opiniones negativas frente a la inclusión y en color amarillo las respuestas que indicaban un comentario u opinión de naturaleza más neutral sobre la inclusión.

ÁREA 1: OPINIONES GENERALES SOBRE LA INCLUSIÓN	SUB-CATEGORIAS/ TEMAS
Considero que la inclusión es válida y con un buen propósito, pero los estudiantes al estar con todos en la sala de clases se distraen y les hace difícil aprender. (A1C005)	-Principios de la inclusión - Dificultades para estudiantes con NEE
En mi opinión, creo que se tiende a subestimar la real capacidad de los (mi) alumnos con NEEs. Muchos de ellos alcanzan los mismos logros que el resto de sus compañeros. Al menos en el subsector Idioma Extranjero Inglés. (A1C031)	-Principios de la inclusión

A continuación, en esta etapa se decidió organizar esta información en diagramas visuales para resumir estos hallazgos preliminares en una figura que contiene solamente las subcategorías identificadas para cada dimensión, con su frecuencia y su orientación indicadas con cuadros de color rojo, verde o amarillo. Más abajo, en la Figura 4, se presenta uno de estos diagramas visuales creados. Éste corresponde a la información codificada para la Dimensión 3 de la práctica docente a partir de los comentarios de respuesta a la pregunta abierta en el cuestionario. Todos los diagramas visuales creados en esta etapa preliminar de análisis de información cualitativa se pueden consultar en el Apéndice C.

1	Las estrategias del docente de inglés (n =8)	2	3	3
2	El tiempo para planificar las adecuaciones (n = 4)	4		
3	Los apoderados de los estudiantes con NEE (n =2)	2		

Figura 4 –Primera Clasificación - Comentarios Dimensión Práctica Docente

De esta forma, en esta etapa se han reorganizado todas las respuestas obtenidas en la pregunta abierta del cuestionario en cuadros por dimensión y se han alojado en documentos del programa Word con el fin de continuar con la etapa de análisis discursivo. Para poder diferenciar entre los datos cualitativos obtenidos por escrito a través de la pregunta abierta y los datos obtenidos en la entrevista oral en etapas posteriores de este estudio, se ha decidido crear códigos diferentes para cada tipo de información cualitativa obtenida.

### **5.3. Primera etapa de análisis de las entrevistas.**

A través de las entrevistas se ha obtenido la descripción de las opiniones y la narración de situaciones relacionadas con la inclusión educativa de parte del profesorado de inglés participante en esta investigación. Las narraciones de experiencias personales se utilizan usualmente en la investigación sobre la construcción del individuo. Estas narraciones también tienen un marcado componente social, ya que implican la intención de las personas de actuar dentro de las normas sociales establecidas, por lo que siempre se conforman en función de convenciones culturales sociales e históricas (Salaberri, 2013).

El concepto de “episodio” se ha utilizado ampliamente en la investigación sobre la adquisición de habilidades en una segunda lengua. Desde una perspectiva general, la noción de episodio se origina intuitivamente y su estudio es relevante para las teorías del análisis del discurso. Lo que da unidad a un episodio es que está constituido por la existencia de eventos y acciones que tienen un claro inicio y fin, corresponden a una particular forma de participación en un espacio y un tiempo determinado, y son unidades de interpretación que ayudan a organizar nuestras experiencias y mantener la atención en la consecución de una tarea (Salaberri, 1999). Para los especialistas en esta perspectiva de investigación, el concepto de episodio tiene gran relevancia, dado que constituye cualquier fragmento coherente de narración relacionada con la vida social de los individuos (Cohen et al., 2007). Los episodios son unidades de narración susceptibles de ser analizadas ya que tienen una delimitación clara, es decir un comienzo, desarrollo y fin, y la secuencia de acciones narrada denota el significado que el mismo narrador le otorga. A continuación, describimos

las etapas de la primera fase de análisis de contenido al que fue sometida la información obtenida en las entrevistas.

## Etapa 1: Transcripción

Las entrevistas se transcribieron en su totalidad para el procesamiento y almacenamiento de los datos. Se utilizaron documentos de Google y se guardaron en una carpeta en línea. No se utilizó ninguna técnica de transcripción específica del análisis conversacional y solo se transcribió el texto de lo dicho oralmente sin la marca de los segundos ni las pausas.

## Etapa 2: Codificación y clasificación de los episodios

Se presenta a continuación una captura de pantalla con un ejemplo del procedimiento realizado en esta etapa con el programa Google Documents, donde se codificaron primero los episodios identificados en cada dimensión utilizando la función para agregar comentarios:

The screenshot shows a Google Docs interface with a document titled '\*PARTICIPANT 2'. The document content includes the following text:

¿y como lo hacen cuando sospechan que algún niño podría tener algún problema?

hay como un procedimiento en que hay que comentarlo, primero el apoderado si es que ya lo tiene detectado desde antes en el colegio se acerca a la orientadora del colegio y junto con el profesor jefe se hace un plan de acción para el alumno que está en constante evaluación y en el caso de que uno detecte algún problema en el proceso, también uno tiene que acercarse al profesor jefe o a la orientadora para pedir como levantar una solicitud para pedir por ejemplo algún certificado psicológico o que se sugiere que el alumno esté en algún tipo de tratamiento por el este y este tipo de comportamiento que tiene el alumno o déficit en algún área.

¿eso te ha pasado a ti?

a mi que yo haya identificado no, pero si se me a informado de varios casos. Porque a pesar de que el colegio no tiene y como que en cierto ámbito el jefe del colegio, el rector, no quiere aceptar que el colegio de igual manera tiene alumnos con diferentes necesidades, no solo las que se encasillan como normales, no hay más que hacer o pedir informes psicológicos para crear algún plan de acción pero más que eso no hay, y lo que se me ha entregado a mi es eso.

The right sidebar shows two comments:

- Comment 1: DANIELA ELIS... Nov 10, 2017. Implementation of inclusion neg 1.
- Comment 2: María Jesus J... Sep 25, 2017. apoyo de autoridades (negativo).

The bottom of the screenshot shows the Windows taskbar with the date 06/05/2019 and time 10:26.

En primer lugar, se asignaron códigos correspondientes a las temáticas de los episodios identificados. De esta manera, los datos fueron transformados en unidades de análisis más pequeñas y, por tanto, más fácilmente manejables para su posterior clasificación y cuantificación. Por ejemplo, uno de los temas emergentes fue el relativo a la implementación de la inclusión educativa. Como se observa en el ejemplo de la página anterior, se utilizaron las frases “implementación de la inclusión, negativo” y “apoyo de autoridades, negativo” para clasificar los episodios que constituían una unidad de narración coherente y separada de las demás unidades de narración o episodios en las entrevistas. A continuación, se procedió a la clasificación de los episodios identificados en las entrevistas, asignándoles a cada uno un código con la letra P y un número que representa el docente participante que expresó la porción del texto clasificada como “episodio” (P7, participante 7) y una letra E y un número que indica el orden en que aparece el episodio en la entrevista con este participante (P7E33).

### **Etapa 3: Cuantificación de los episodios**

Para la cuantificación de los episodios, se crearon nuevos cuadros de texto por subtema de las dimensiones de la actitud hacia la inclusión estudiadas, registrando en una columna el código y en la otra el episodio en preparación para los análisis discursivos. A continuación se presenta una sección de uno de los cuadros, que contiene dos comentarios (de 24 en total) sobre el tema “apoyo de autoridades, negativo”:

CÓDIGO	APOYO AUTORIDADES – NEGATIVO TOTAL EPISODIOS: 24
<u>P7E11</u>	Ehh, no, no hay ningún coordinador de profesores ni nada, hay UTP no más, y en UTP hay 2 UTPs, la Jefa de UTP que tiene que ver con el área general, que estamos inglés, lenguaje, matemática, historia, etc. y UTP del área profesional, que son los contadores, administradores, que hacen clases en esa parte.
<u>P5E37</u>	No. De hecho, yo pregunté en la reflexión pedagógica que tuvimos el viernes... no, el jueves pasado pregunté por capacitaciones, entre otros, y dijeron que no, que no habían recursos en el colegio para hacer capacitaciones.

En este cuadro se registraron todos los episodios clasificados dentro de este subtema que demostraban una actitud de orientación desfavorable por parte de los entrevistados. En otro cuadro diferente se registraron los episodios clasificados sobre este mismo subtema pero que tenían una orientación positiva. Como se observa en el cuadro ejemplo, en la parte superior se consignó en un resumen la información de la frecuencia con la que apareció este subtema del apoyo de las autoridades en los episodios identificados en las entrevistas.

Por último, y con el fin de consolidar los hallazgos recogidos a través de las respuestas a la pregunta abierta del cuestionario y con los episodios de las entrevistas, se sintetizaron todos los resultados obtenidos en tablas que resumen la frecuencia y la orientación de las actitudes hacia la inclusión del profesorado de inglés, por dimensión y por subtemas. A continuación se muestra en la Tabla 9 el resumen con la frecuencia y orientación de los datos cualitativos cuyo contenido se clasificó como relativo a la dimensión 1 (vea en el Apéndice D todas las tablas con los temas identificados, su frecuencia y su orientación por dimensión).

DIMENSIÓN OPINIONES GENERALES		
Opinión sobre la inclusión – positiva	6	13
Opinión sobre la inclusión – negativa	7	

*Tabla 9.* Frecuencia y orientación de los comentarios en la dimensión 1

#### **5.4. Segunda etapa de análisis cualitativo.**

En esta etapa de análisis de la información cualitativa obtenida mediante el cuestionario y las entrevistas, se ha adoptado una visión basada en los postulados de la teoría y el método denominado Análisis Crítico del Discurso. Los analistas del discurso parten de la presunción que existen ciertas conexiones entre la forma y la función del lenguaje que son más valoradas en unas sociedades que en otras (Rogers, 2011). La naturaleza crítica de este tipo de trabajo investigativo implica ser capaces de describir,

interpretar y explicar las relaciones entre las formas del lenguaje: su gramática, morfología, semántica, sintaxis y pragmática, y las funciones del lenguaje en su uso para conseguir un objetivo específico en las distintas situaciones sociales.

El concepto de *discurso* en la investigación social se ha definido históricamente de variadas formas por los investigadores en esta esfera. Algunos lo han definido como el análisis del lenguaje al nivel de una oración o de una cláusula independiente, mientras otros han enfatizado que este supone el análisis del lenguaje en uso en interacciones sociales (Rogers, 2011). En esta segunda etapa de análisis, consideramos el discurso como la fijación de significados dentro de una esfera social determinada.

El discurso esta conformado por esta fijación parcial de significados alrededor de un “punto nodal”. Se puede decir entonces que el discurso es una suspensión temporal de las posibilidades, ya que fija el significado en una forma particular y no en otra. Sin embargo, esto no quiere decir que el significado de los signos en un determinado discurso se fija eternamente; éste continúa siempre sujeto a los factores medio ambientales, sociales y temporales que pueden estructurarlo de otra forma. Para Martinic (2006) “los discursos se generan en una situación real donde hay una interacción o juego comunicativo”. Este autor comenta que en el habla de los individuos “se conecta (...) el texto en su existencia semántica con las condiciones sociales que lo producen y lo transmiten” (p. 302).

En la perspectiva investigadora del análisis crítico del discurso, se analizan los enunciados escritos y hablados por las personas para desvelar su estructura semántica profunda, procedimiento también comprendido como el análisis estructural de las circunstancias del discurso que a su vez dan cuenta de la estructura simbólica de la cual participan los escritores o hablantes. En la sección que sigue a continuación se explican los procedimientos que se han utilizado para el análisis crítico del discurso realizado en la presente investigación. Éste análisis se basa en el lenguaje en uso del profesorado de inglés participante en las distintas instancias de recogida de información oral y escrita.

### **5.4.1. Procedimientos del análisis crítico del discurso.**

En el presente estudio se inició el enfoque hacia el análisis crítico del discurso a través de la revisión de la literatura y la consecuente demarcación de las dimensiones de la actitud docente frente a la inclusión educativa. Más concretamente, seguimos las orientaciones de Jorgensen y Phillips (2002) que nos indican que los investigadores de las prácticas sociales debemos, en primer lugar, realizar una revisión bibliográfica crítica del discurso a estudiar, con el fin de concretar los siguientes pasos en la preparación del análisis discursivo:

- Identificar los aspectos de la realidad, o del mundo a los que se les otorga significados.
- Identificar las formas particulares en las que se adscribe el significado en el discurso.
- Reconocer los puntos de divergencia y enfrentamiento entre diferentes representaciones en los distintos discursos.
- Reconocer los puntos de convergencia o los entendimientos naturalizados como sentido común. (Jorgensen y Phillips, 2002, p. 145)

Las primeras etapas del proceso de reconocimiento del discurso social asociado a la inclusión educativa se completaron durante la etapa de revisión de la literatura, durante el desarrollo y la revisión de la encuesta sobre la inclusión en la clase de inglés y en la primera etapa de análisis del contenido de los comentarios escritos y las entrevistas. Además, en el desarrollo de la encuesta se suscribió la discusión y se adaptó el lenguaje a enunciados que corresponden al discurso usualmente utilizado en este contexto.

En la etapa de análisis crítico del discurso, se han analizado todas las instancias de uso de lenguaje de los docentes de inglés participantes en ambas instancias de recogida de la información cualitativa: por escrito en las respuestas de una o dos oraciones en el cuestionario y oralmente en los episodios de narración más largos obtenidos con las entrevistas personales. Mediante las primeras etapas de análisis fue posible la clasificación

de los extractos del discurso de los docentes de inglés en las cuatro dimensiones de la variable principal: la actitud hacia la inclusión educativa. Se consolidó la información en cuadros por dimensión con todos los comentarios escritos en el cuestionario y todos los episodios de las entrevistas para continuar el análisis crítico del discurso.

En relación con el tratamiento científico del discurso como objeto de estudio, se ha utilizado una serie de herramientas sugeridas por los expertos en análisis crítico. Se ha realizado este análisis por etapas. Los cuadros originalmente contaban solamente con dos columnas, una con el código y otra con los comentarios o episodios. A continuación, se añadieron dos columnas más a la derecha de cada comentario o episodio con el fin de realizar un análisis en dos niveles: textual y social. A nivel textual, se han identificado los significantes clave y sus respectivas cadenas de equivalencias, co-ocurrencias o formulaciones relacionadas con la temática de las actitudes hacia la inclusión educativa en este contexto. Se ha realizado un análisis al nivel de oraciones y frases, es decir, relaciones entre sujetos y predicados o sustantivos y adjetivos. De esta forma fue posible detectar la variación o similitud en las formas gramaticales específicas que usaron estos docentes para hablar de la inclusión educativa con respecto a las distintas dimensiones que conformaron esta investigación.

A nivel social, se identificaron las representaciones sociales y las construcciones identitarias del profesorado de inglés participante, incluyendo su orientación hacia el fenómeno de la inclusión educativa. Fue posible observar la agencialidad o falta de la misma, los procesos de marcación de diferencias y equivalencias, y los distintos posicionamientos que los docentes aceptan para si mismos y los que le atribuyen a los otros actores del sistema educativo. Además, este análisis crítico permitió vislumbrar los repertorios interpretativos disponibles en el discurso usado por estos docentes al identificar los significantes clave de los mismos. Este análisis se realizó en documentos de Google, que permanecen alojados en una carpeta en este mismo sistema. Se identificaron en el comentario o episodio los rasgos discursivos anteriormente explicados registrando la información en la columna correspondiente. Por ejemplo, se presenta a continuación un comentario ya analizado (Ver en Apéndice E más ejemplos de estos análisis):

	CÓDIGO	TEXTUAL	SOCIAL
Existe un equipo multidisciplinario a cargo de alumnos con NEEs, sin embargo, su ayuda no es suficiente puesto que no son especialistas en el área de inglés.” (A2C014)	(A2C014)	EXISTE EQUIPO MULTIDICIPLINARIO ALUMNOS CON NEEs  <b>SIN EMBARGO NO SON ESPECIALISTAS EN EL ÁREA DE INGLÉS</b>	SIGNIFICANTE CLAVE  CATEGORIZACIÓN POR CONTRASTE, POSICIÓN IDENTITARIA

A través de estos análisis, se redujeron nuevamente los datos al centrarnos en la identificación de palabras, frases o construcciones adyacentes significativas en un episodio o comentario más largo. Este procedimiento permitió resumir los datos discursivos a frases cortas para facilitar su posterior reorganización, clasificación y cuantificación. Se guardaron estos datos en columnas en hojas de cálculo que incluyen el resumen de los fenómenos identificados en el discurso en rojo, con los ejemplos en las filas debajo, como se presenta a continuación en la fotografía de pantalla:

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1		<b>OPINIONES GENERALES</b>	<b>REPERTORIO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA</b>			RACIONALIZACIÓN	<b>SIGNIFICANTES CLAVE</b>		
2		<b>D1</b>	<b>DIFERENCIA VS EQUIVALENCIA</b>			8	HERRAMIENTAS		
3			<b>RACIONALIZACIÓN</b>						
4		<b>CÓDIGO</b>	<b>TEXTUAL</b>	<b>SOCIAL</b>		DIFERENCIA	HERRAMIENTAS		
5		(A1C031)	OPINION-CREO (V)	RACIONALIZACIÓN		7	INCLUSIÓN VS INTEGRACIÓN		
6		(A1C031)	ELLOS-EL RESTO	DIFERENCIA		EQUIVALENCIA	INTEGRACIÓN = INCLUSIÓN		
7		(A1C102)	TODOS IGUALES Y DIFERENTES(V)	EQUIVALENCIA		2	PIE		
8			MERECEN-DERECHOS	EVALUACIÓN MORAL		EVALUACIÓN MORAL	GRUPOS DIFERENCIALES		
9		(A1C107)	CONSIDERO (OPINIÓN)	RACIONALIZACIÓN		3			
10			ENTREGAR HERRAMIENTAS REALES PARA SU VIDA	SIGNIFICANTE CLAVE		-2			
11		P3E29)	SIEMPRE ESTOY VIENDO COMO MEJORAR, PERO DE REPENTE ES BIEN POCO EL AVANCE	AGENCIALIDAD RELACIÓN-CONTRASTE DEFICIT		AUTORIZACIÓN			
12		P2E15)	CREO-OPINIÓN	RACIONALIZACIÓN		5			
13			PERO HAY QUE TENER LAS HERRAMIENTAS	RELACIÓN CONTRASTE SIGNIFICANTE CLAVE		ALTA AGENCIALIDAD			
14			DICEN (ELLOS) TIENEN QUE	AUTORIZACIÓN		1			
		(IP7E6)	LO QUE ALEGAMOS!	DIMENSIÓN EMOTIVA		BAJA AGENCIALIDAD			

Finalmente, los datos se contrastaron con los resultados obtenidos a través de la encuesta, el otro instrumento de recogida de información utilizado. En el capítulo siguiente, presentamos los hallazgos cuantitativos y cualitativos que se han interpretado desde una perspectiva sociocultural crítica para describir las actitudes sobre la inclusión educativa del profesorado de inglés de la región de Valparaíso que ha participado en esta investigación.



## **CAPÍTULO 6. RESULTADOS.**

### **6.1. Introducción.**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en la encuesta cuantitativa, la pregunta abierta del cuestionario y las entrevistas. En primer lugar, se presentan los resultados sobre las actitudes de los docentes de inglés de la región en relación con todas las dimensiones de la encuesta, y posteriormente se desglosan los resultados obtenidos en cada dimensión. Estos resultados generales se han contrastado con algunos factores demográficos, tales como los años de experiencia, el Departamento provincial al que se adscriben y la formación profesional del profesorado de inglés participante.

Se ha realizado un análisis de fiabilidad de las respuestas obtenidas a través de la encuesta utilizando la prueba Alpha de Cronbach, que arrojó el promedio de las correlaciones entre todos los ítems de la encuesta. El índice de fiabilidad es de 0,772, lo que indica una aceptable correlación entre los ítems. Para asegurar la triangulación y la verificación de los hallazgos, los resultados se han contrastado con aquellos obtenidos a través del análisis crítico del lenguaje utilizado por el profesorado en las dos instancias de recogida de información discursiva.

### **6.2. Resultados de la encuesta.**

Comenzamos indicando que se aprecian actitudes similares en los resultados de los análisis para las cuatro dimensiones de la encuesta. En relación con la dimensión “Opiniones Generales sobre la Inclusión Educativa”, después de sumar las medias de los indicadores correspondientes, el total obtenido es  $X = 29,92$ . Este hallazgo indica que la actitud de estos docentes con respecto a los principios de la inclusión es positiva, ya que sus respuestas indican acuerdo con los enunciados que corresponden a una actitud favorable hacia la inclusión educativa. Es más, la estadística descriptiva indica que la mediana de la

sumatoria también es 30 y la moda de menor valor es 31. Esto indica que la mayoría de los docentes seleccionó un valor superior en esta dimensión, lo que corresponde a una actitud de orientación positiva en cuanto a los principios de la educación inclusiva. A continuación, en la Tabla 10, se puede observar que las medias obtenidas en las subescalas relacionadas con las distintas dimensiones de la variable “actitud docente” no varían considerablemente, estando los valores obtenidos entre 22 y 31 puntos.

	OPINIONES GENERALES	ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS	PRÁCTICA DOCENTE	FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
Media	29,44	22,42	31,90	24,93
Mediana	30,00	22,00	32,00	25,00
Moda	31(a)	25	32	21(a)
Desv. típ.	4,253	4,567	3,903	4,489
Varianza	18,091	20,859	15,233	20,152

*Tabla 10:* Estadística descriptiva - resumen por dimensión

Continuando con los comentarios sobre los resultados presentados en la Tabla 10, en cuanto a la actitud de los/as participantes en relación con la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” se observa que la suma de todos los promedios de los indicadores en esta dimensión es  $X = 22,42$ . Esto significa que la sumatoria de la actitud de estos docentes en lo que se refiere a los factores curriculares y organizativos necesarios para la educación inclusiva es cercana a 20 en esta escala o cercana a 2 en la escala original, lo que indica una actitud en desacuerdo con los enunciados que corresponden a una actitud favorable hacia la inclusión educativa.

En la estadística descriptiva obtenida en las respuestas para la dimensión “aspectos curriculares y organizativos”, la mediana es 22 y la moda 25, lo que podría indicar que la mayor parte del cuerpo docente muestra actitudes más negativas en lo referente a esta

dimensión en comparación con la dimensión “opiniones generales”. Siendo la desviación típica 4,567, es posible asegurar que solo unos pocos docentes entregan valoraciones positivas en esta dimensión, ya que el rango de la mediana se mueve entre 17,5 y 26,5, con muchos más casos en el extremo inferior de la escala.

En cuanto a la actitud de los participantes sobre la dimensión “práctica docente”, el resultado de la escala global correspondiente es  $X = 31,90$ , como se aprecia en la Tabla 10 en la página anterior. Este hallazgo señala que las actitudes de estos docentes con respecto a sus propias prácticas en la educación inclusiva son bastantes favorables. Sus respuestas combinadas en esta dimensión indican que el profesorado muestra actitudes de orientación positiva sobre las estrategias que utiliza para implementar la educación inclusiva en sus clases. También, se observa una desviación típica inferior a 4, lo que arrastra el posible rango del promedio entre 27,90 y 35,90, cifras cercanas a 30. Sin embargo, existe variación en las respuestas, lo que se ilustra en el resultado obtenido para la cifra mínima 21 y la cifra máxima 40. Estos hallazgos parecen indicar que los docentes encuestados están satisfechos con la implementación de la educación inclusiva en sus clases de inglés.

Finalmente, en relación con la actitud de los participantes hacia la dimensión “formación y desarrollo profesional”, el resultado obtenido con la escala global es  $X = 24,30$  como se aprecia también en la Tabla 10. Esto indica que la actitud de estos docentes en lo que se refiere a su formación y desarrollo profesional para la educación inclusiva es menos favorable que en dos de las dimensiones anteriores, siendo ésta, junto a la dimensión “aspectos curriculares y organizativos”, una de las dos dimensiones en las que se observaron actitudes más negativas.

En cuanto a las actitudes de los docentes participantes sobre la dimensión “formación y desarrollo profesional”, la estadística descriptiva indica que la moda tiene varias cifras, siendo la más baja 21, lo que podría indicar que la mayoría mantiene actitudes negativas hacia su formación y preparación para este desafío. Siendo la desviación típica 4,489 y 18 la cifra mínima obtenida en esta escala, es posible asegurar que sólo unos pocos docentes tienen opiniones positivas en esta dimensión ya que existen más casos en el

extremo inferior de la subescala sobre la dimensión “formación y desarrollo profesional”.

Con el objetivo de analizar más profundamente los resultados obtenidos mediante la encuesta, se ha separado al profesorado encuestado en dos grupos: noveles y experimentados. Se ha considerado para este análisis los años de experiencia docentes declarados en el cuestionario. Se ha clasificado a los/as participantes con hasta siete años de experiencia como “noveles” y con siete años de experiencia o más como “experimentados”. En la Tabla 11 a continuación se presentan los resultados obtenidos mediante el cruce de las escalas globales para todas las dimensiones de la encuesta con los años de experiencia de los profesores participantes:

GRUPO	OPINIONES GENERALES	ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS	PRÁCTICA DOCENTE	FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
Noveles	29,01	22,11	32,08	24,76
Experimentados	29,51	22,29	31,57	25,18

*Tabla 11:* Escalas globales por dimensión y años de experiencia

En la Tabla 11 se observa que la escala global sobre la dimensión “opiniones generales” para profesores noveles y experimentados es cercana a 29, similar en ambos grupos, lo que indica homogeneidad en las actitudes docentes en esta dimensión. La actitud del profesorado participante frente a la inclusión en lo que se refiere a la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” es también similar para los dos grupos de docentes, noveles y experimentados, y se aprecia una actitud más desfavorable en esta dimensión, con una sumatoria de promedios más baja:  $X = 22,11$  para los docentes noveles y  $X = 22,29$  para los experimentados, en comparación con la obtenida en la dimensión “opiniones generales”. Ambas cifras representan desacuerdo con enunciados favorables en el área de los aspectos curriculares y organizativos de la inclusión.

En cuanto a su actitud sobre su propia práctica pedagógica para la inclusión, los docentes noveles y experimentados parecen tener una opinión bastante positiva. Así, en la

Tabla 11 se puede comprobar que la suma de las medias de los indicadores de esta dimensión es muy cercana para estos dos grupos, alcanzando valores superiores a 30, lo que puede interpretarse como actitudes similares en esta dimensión y más favorables hacia la misma que para las dos anteriores. Este hallazgo apuntaría a una actitud de acuerdo con enunciados que describen situaciones deseables en la inclusión educativa.

En la dimensión “formación y desarrollo profesional”, al igual que en todas las anteriores, no se observan diferencias en la estadística descriptiva para ambos grupos, lo que se puede interpretar como homogeneidad en las actitudes del profesorado participante, con una actitud más desfavorable hacia esta dimensión que hacia la anterior. Así, la escala global sobre la dimensión “formación y el desarrollo profesional” de los docentes noveles es  $X = 24,76$ , y la de los docentes experimentados es  $X = 25,18$ . Teniendo ambas medias desviaciones estándar similares, se puede comprobar nuevamente que ésta es la segunda dimensión que genera actitudes más negativas después de la dimensión “aspectos curriculares y organizativos”.

Atendiendo al enfoque sociocultural de esta investigación, las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa también han sido analizadas teniendo en cuenta el Departamento Provincial (DEPROV) de Educación al cual adscriben los centros educativos en los que imparten clases de inglés los participantes. Como ya se comentó en los capítulos anteriores, la literatura especializada indica que las características del contexto y la dependencia administrativa de los centros son factores que pueden impactar en las actitudes de los profesores. Con el fin de indagar si existen diferencias en las actitudes de los docentes en las distintas áreas geográficas de la región de Valparaíso, se ha dividido a los participantes en cuatro grupos correspondientes a los DEPROV: Valparaíso-Marga marga, Quillota-Petorca, San Felipe-Los Andes y San Antonio. En las páginas siguientes se presentan y comentan los resultados del cruce de esta variable demográfica con las escalas globales por dimensión.

En primer lugar, en la Tabla 12 a continuación se presentan las escalas globales para la dimensión “opiniones generales” obtenidas en cada uno de los departamentos

provinciales de la región.

OPINIONES GENERALES	Valparaíso-Marga Marga	29,22
	Quillota-Petorca	31,09
	San Felipe-Los Andes	30,23
	San Antonio	27,75

*Tabla 12: Cruce opiniones generales – DEPROV*

Se observa que la sumatoria de las medias de las actitudes de los docentes de inglés encuestados no varía significativamente en relación con su dependencia de los distintos DEPROV. La escala global es muy cercana a 30 en todos los DEPROV, lo que indica una dispersión simétrica de las actitudes en todas las áreas geográficas en cuanto a la dimensión “opiniones generales”, destacándose San Antonio con  $X = 27,72$  por ser la más baja, lo que indicaría una actitud más cercana al desacuerdo con aspectos generales favorables de la inclusión educativa.

Al igual que en la dimensión anterior, las escalas globales obtenidas después de cruzar las respuestas de la encuesta en la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” con los departamentos provinciales de los docentes participantes son muy similares en los cuatro DEPROV. Como se muestra en la Tabla 13 a continuación, todas las escalas globales en esta dimensión estuvieron entre 21 y 24 puntos.

ASPECTOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS	Valparaíso-Marga Marga	22,47
	Quillota-Petorca	23,41
	San Felipe-Los Andes	22,90
	San Antonio	21,00

*Tabla 13: Cruce aspectos curriculares y organizativos - DEPROV*

Esto significa una actitud en desacuerdo con los enunciados que presentaban una situación ideal para la inclusión educativa en cuanto a los aspectos curriculares y organizativos para su implementación, lo que indica una actitud más bien negativa con respecto a esta dimensión. Se observa por ejemplo que los/as docentes dependientes del DEPROV Quillota- Petorca obtienen una escala global más alta ( $X = 23,41$ ) que los otros tres DEPROV, lo que podría indicar una actitud levemente más favorable de estos docentes hacia esta dimensión. Sin embargo, éste es también el grupo de participantes con más variación dada su desviación estándar y varianza más altas que en el resto de los grupos en esta escala, por lo que estos resultados deben ser considerados con cautela.

Por otra parte, en la Tabla 14 a continuación se puede apreciar que las escalas globales sobre la actitud de los profesores de inglés con respecto a la dimensión “práctica docente” no demuestran mayor variación por Departamento Provincial de educación (DEPROV).

PRÁCTICA DOCENTE	Valparaíso-Marga Marga	32,07
	Quillota-Petorca	31,95
	San Felipe-Los Andes	31,55
	San Antonio	31,89

*Tabla 14: Cruce práctica docente - DEPROV*

La escala global correspondiente a la dimensión “práctica docente” fluctúa entre  $X = 31,55$  en San Felipe-Los Andes, y  $X = 32,00$  en Valparaíso-Marga marga, teniendo ambos grupos una desviación estándar y varianza similares. El profesorado participante de Quillota-Petorca es el grupo que presenta mayor variación en los resultados dada sus elevadas desviación estándar y varianza.

Por último, en la siguiente Tabla 15 se presentan los resultados del cruce de las

escalas globales de la dimensión “formación y desarrollo profesional docente” con los DEPROV. Se observa homogeneidad en los valores de las escalas globales para los cuatro grupos, estando estas entre  $X = 24,74$  en San Felipe-Los Andes y  $X = 25,41$  en Quillota-Petorca.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Valparaíso-Marga Marga	24,78
	Quillota-Petorca	25,41
	San Felipe-Los Andes	24,74
	San Antonio	25,07

*Tabla 15:* Cruce formación y desarrollo profesional - DEPROV

Estos resultados analizados en conjunto con los valores de la distribución de las actitudes en los distintos grupos apuntan a que las actitudes de los docentes de inglés sobre esta dimensión son más desfavorables que las relacionadas con las dimensiones “opiniones generales” y “práctica docente”. Las actitudes de estos docentes parecen ser más desfavorables en lo que se refiere a la dimensión “aspectos curriculares y organizativos”, sin existir mayores diferencias en las actitudes del profesorado de inglés de la región que puedan ser atribuidas al Departamento Provincial de dependencia.

En esta última sección de los resultados obtenidos con la encuesta, se presentan los hallazgos organizados por dimensión y cruzados con la variable “formación en educación básica”, debido a que este factor ha sido identificado como relevante para el desarrollo de una actitud más favorable hacia las diferencias en el aula. Un pequeño número de los participantes en la encuesta ( $N = 16$ ) contaba con formación profesional en esta área. Para realizar este análisis descriptivo se formaron dos nuevos grupos considerando a los docentes “con” o “sin” formación en educación básica. Se cruzó esta nueva variable demográfica con cada una de las escalas globales obtenidas por dimensión. En la Tabla 16 a continuación se observa que las medias de las escalas globales por dimensión no muestran

diferencias atribuibles a la formación profesional de los participantes.

DIMENSIÓN	SIN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA	CON FORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA
Opiniones Generales	29,23	29,40
Aspectos Curriculares y Organizativos	21,97	23,60
Práctica Docente	32,08	30,33
Formación y Desarrollo Profesional	24,92	25,21

*Tabla 16:* Cruce escalas por dimensión - Educación Básica.

Estos resultados confirman los hallazgos descritos anteriormente en el capítulo. Las respuestas correspondientes a las actitudes sobre la dimensión “práctica docente” siguen teniendo la escala global más alta de todas las dimensiones:  $X = 32,08$  para aquellos docentes de inglés sin formación en Educación Básica, y  $X = 30,33$  para los docentes con formación en Educación Básica. Las escalas obtenidas con respecto a la dimensión “opiniones generales” están alrededor de 29 para ambos grupos y cercanas a 30 en la dimensión “práctica docente”, corroborando el hallazgo de que son éstas las dos dimensiones en las que los/as docentes presentan actitudes más favorables frente a la inclusión educativa.

Por otro lado, en la dimensión “formación y desarrollo profesional” los resultados de los/as participantes en los dos grupos también indican homogeneidad en sus actitudes hacia la inclusión, con un resultado cercano a 25 en ambos grupos. La escala global relativa a la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” es  $X = 21,97$  para los/as docentes sin formación en Educación Básica y  $X = 23,60$  para los/as docentes con formación en Educación Básica, constituyéndose como la única dimensión en la que hubo una pequeña diferencia en las actitudes de estos dos grupos, lo que sugiere que el profesorado con

formación en Educación Básica valora más positivamente la organización y los recursos disponibles para afrontar la atención a la diversidad en la clase de inglés.

### **6.3. Comparación e interpretación de los hallazgos por dimensión.**

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de esta investigación, destacando los resultados obtenidos mediante las escalas globales por dimensión en la encuesta cuantitativa para contrastarlos con los resultados obtenidos con la pregunta abierta del cuestionario y las entrevistas después del análisis discursivo realizado. Se describen también a continuación las actitudes de los profesores de inglés interpretadas de su discurso. Los resultados de los análisis discursivos de los datos obtenidos en las dos instancias de recogida de información cualitativa se comentan y asocian a la dimensión con la que se relacionan.

#### **6.3.1. Opiniones generales: La diferencia y el repertorio de la integración.**

Los resultados de la encuesta en cuanto a la dimensión “opiniones generales” muestran una actitud favorable frente a la inclusión educativa del profesorado participante (ver Cuadro 1 en apéndice F). Por ejemplo, el enunciado número 1: “La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula regular es una medida educativa acertada”, ha obtenido un promedio de  $x = 3,38$ , bastante cercano a 4, que indica acuerdo con el ítem que apoya la educación inclusiva. Esto también se evidencia en el ítem 7: “Los estudiantes con NEE mejoran su desarrollo global gracias a la integración escolar”, que obtuvo un promedio similar ( $x = 3,38$ ). El enunciado que ha obtenido el mayor promedio en esta escala ( $x = 3,40$ ) es el enunciado 9, que indica: “La integración escolar de los estudiantes con problemas de conducta es más difícil que la de los estudiantes con alguna discapacidad”.

Estos hallazgos indican que los profesores parecen estar de acuerdo con los principios que justifican la inclusión educativa de estudiantes con NEE en las aulas

regulares. De los comentarios extraídos de la pregunta abierta en la encuesta, aquellos clasificados como “principios de la inclusión educativa” fueron los más numerosos para esta dimensión. La mayoría de los comentarios enfatizan las condiciones necesarias para que se cumpla la verdadera inclusión. Comentan, por ejemplo:

“En mi opinión, creo que se tiende a subestimar la real capacidad de los (mis) alumnos con NEE. Muchos de ellos alcanzan los mismos logros que el resto de sus compañeros. Al menos en el subsector Idioma Extranjero Inglés.” (A1C031)

“Los alumnos son todos iguales y diferentes y todos, sin excepción, merecen lo mejor en todos los aspectos, sobretodo en educación y tener los mismos derechos que con aquellos con NEE.” (A1C102)

“Considero importante la inclusión de alumnos con NEE en la clase de inglés, sin embargo en los establecimientos se trabaja este ‘eximiendo’ a los estudiantes y no integrándolos, la inclusión involucra a mi juicio poder entregar herramientas reales para los estudiantes para su vida y no tan sólo por un deber educativo.” (A1C107)

En el análisis preliminar del contenido, se evidencian actitudes similares por parte del profesorado de inglés participante, quienes han compartido trece comentarios escritos (N = 13) relacionados con esta dimensión de un total de 284 episodios codificados en total para las cuatro dimensiones. La orientación de su actitud estaba equilibrada entre opiniones favorables (N = 6) y desfavorables (N = 7). Sin embargo, es importante aclarar que los comentarios negativos con respecto a la inclusión se refieren más bien a cómo ha sido la implementación de la misma. Dicen, por ejemplo:

“Yo siempre estoy viendo cómo mejorar, porque de repente es bien poco el avance que veo. Pero todos los días yo veo cómo puedo mejorar esto.” (P3E29)

“Yo creo que eso sí se puede hacer, pero hay que tener las herramientas.” (P2E15)

Entre los indicadores para la dimensión “opiniones generales” sobre la inclusión, los dos que obtuvieron los promedios más bajos y, por ende, muestran desacuerdo con el enunciado presentado corresponden a valoraciones negativas frente a los procesos de inclusión. Los enunciados 7: “La integración de los estudiantes con NEE perjudica el avance de los demás alumnos y alumnas” con un  $x = 2,01$ , y el número 10: “La educación de los estudiantes con NEE afectados gravemente debería llevarse a cabo en centros de educación especial o aula diferenciada” con un  $x = 2,76$ , confirman un desacuerdo de los docentes de la muestra con respecto a estos enunciados desfavorables a la inclusión.

Esto puede indicar opiniones encontradas entre los docentes en cuanto a este tema, o puede que no estén siendo completamente honestos en su respuesta. Para algunos, la inclusión significa que los profesores de inglés tengan que prestar su atención a estudiantes que tienen dificultades, tarea que perciben como adicional a sus quehaceres cotidianos. Además, de algunos de sus comentarios se desprende su frustración por considerar dicha tarea una obligación que les ha sido impuesta y que ha afectado a su trabajo:

“A veces los profesores, es tanto el trabajo que tenemos que hacer, que ya, está bien, tenemos que lidiar con un alumno que tiene un problema en la sala y todo, pero seguir esforzándonos o prestando nuestro tiempo para seguir preocupándonos de ese alumno fuera de la sala de clases, es como demasiado trabajo que uno se echa encima.” (P10E28)

Aun cuando se refieren favorablemente a los principios de la inclusión, tales como la aceptación de las diferencias y la responsabilidad del medio ambiente en el aprendizaje, los comentarios de estos docentes ilustran un tema recurrente entre los participantes que parecen no cuestionar las prácticas discriminatorias que caracterizan la evaluación estandarizada y el enfoque autoritario que suele caracterizar el sistema educativo en este contexto. Sin embargo, se evidencia también en muchos de los comentarios la preocupación de estos docentes por mejorar la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la clase de inglés ya que perciben que los esfuerzos por lograr la verdadera inclusión son todavía muy incipientes. Por ejemplo comentan:

“Ellos deberían ser incluidos sin necesidad de hacer diferencias”.

(A1C127)

“Estamos en pañales.” (A1C047)

El análisis del discurso utilizado por los docentes en ambas instancias de recogida de información cualitativa pone en evidencia una situación muy diferente a la que se aprecia a través del análisis de contenidos. El profesorado se esfuerza por articular sus comentarios como “opiniones”, utilizando verbos tales como “creo” u “opino” para resaltar la racionalidad de sus comentarios. Esto puede interpretarse como un intento de utilizar la estrategia de la racionalización para legitimizar su lenguaje socialmente.

Se observa la predominancia del fenómeno discursivo que tiende a destacar la diferencia entre las personas. Cada vez que se referían a los estudiantes con NEE se marcaba claramente la diferencia entre ellos y los otros estudiantes que no tienen una necesidad educativa especial diagnosticada. Esto se puede observar en los siguientes ejemplos:

el alumno que tiene un problema	(P10E28)
ellos-el resto	(A1C031)
pero al estar con todos se distraen	(A1C005)

Esta situación se relaciona con el hallazgo de que, en general, los docentes participantes parecen considerar los conceptos de inclusión e integración como equivalentes. Esto no es sorprendente dada la predominancia del concepto “PIE” (Programa de Integración Escolar) como uno de los significantes clave más repetidos por el profesorado. Todos los recursos relacionados con este programa, los especialistas a cargo del mismo en los centros y los estudiantes que participan y se benefician del mismo son denominados con el adjetivo “PIE”. Así, es común encontrar comentarios entre los docentes de inglés sobre la sala PIE, el equipo PIE o los niños PIE en ambas instancias de recogida de información discursiva.

Los movimientos para la educación inclusiva buscan terminar con la estigmatización de los estudiantes necesitados de apoyo, sin embargo, esta concepción parece muy lejana del discurso predominante entre los docentes encuestados y entrevistados. Es más, sólo se identificaron unos pocos comentarios en los que sucedía el fenómeno discursivo opuesto a destacar las diferencias, que corresponde a atribuirle equivalencia a las personas, en este caso, los/as estudiantes, como se puede observar a continuación:

(siempre hay) distintos niños	(P4E11)
todos los alumnos	(A2C053)
sin necesidad de hacer diferencias	(A1C127)

En estas instancias se evidencia que el profesorado comprende la diferencia entre los conceptos de integración, en la que se exacerban las diferencias, e inclusión, donde no se identifica a los estudiantes que requieren apoyo y se considera a todos por igual atendiendo a su diversidad.

Lo anteriormente descrito no es de extrañar, debido a que los docentes han de utilizar el lenguaje institucionalizado que aparece en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, como el Decreto 83. Como ya se comentó en el capítulo tres, la legislación relativa a la atención de necesidades educativas especiales es discriminatoria desde su concepción al identificar claramente la ley a quienes pueden obtener apoyo especial y así descartar a todos los demás estudiantes que no cumplen con el requisito de haber sido diagnosticados a través del engorroso procedimiento de pesquisa descrito en el Decreto 83. Este procedimiento de diagnóstico y seguimiento que es necesario para conseguir apoyos financieros adicionales para los/as estudiantes en los centros educativos municipales y subvencionados parece haber tenido como consecuencia la fijación de los significados pertenecientes al repertorio de la integración escolar y no al de la inclusión educativa.

### 6.3.2. Los aspectos curriculares y organizativos: el escaso apoyo.

El análisis de los valores medios obtenidos para cada enunciado correspondiente a las actitudes docentes sobre la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” (ver Cuadro 2 en Apéndice G) indica que, en la mayoría, la media de la actitud de estos docentes es alrededor de 2,5, lo que indica una actitud entre en desacuerdo y de acuerdo con los enunciados que corresponden a una actitud negativa con respecto a la inclusión, en ítems tales como el 12: “Con los alumnos con NEE se trabaja preferentemente conductas de entrada o nivelación”, o el 15: “A los estudiantes con NEE se les suele eximir de la clase de inglés”. Este hallazgo puede indicar que los/as docentes tienen actitudes variadas frente a esta dimensión.

Es particularmente revelador que los enunciados con la media más baja, es decir, aquellos con los que el profesorado no está de acuerdo son dos que describen realidades bastante alejadas de los principios de la educación inclusiva, tales como el 11: “Los alumnos y alumnas con NEE realizan sus actividades y tareas sin conexión real con los demás estudiantes del aula”, con un  $x = 1,93$ , y el 14: “Los libros de texto de los estudiantes con NEE son diferentes de los del resto de los alumnos y alumnas”, con un  $x = 1,26$ . Estos resultados pueden apuntar hacia una actitud más favorable de estos/as docentes ante la inclusión con relación a estos aspectos curriculares y organizativos ya que están en desacuerdo con indicadores opuestos a la educación inclusiva.

No obstante lo anterior, resulta también interesante el valor medio obtenido en los indicadores que apuntan hacia actitudes favorables a la inclusión. Por ejemplo, el ítem 17: “Existen recursos humanos y profesionales suficientes para atender a los estudiantes con NEE” obtuvo  $x = 2,07$ , es decir, la mayoría de los docentes está en desacuerdo con este enunciado. Para el indicador 18: “Existen recursos materiales suficientes para atender a los estudiantes con NEE”, la media solo alcanzó  $x = 1,98$ . Esto significa que el profesorado participante está en desacuerdo con este indicador, lo que apunta a algunos de los factores que podrían estar influyendo en la actitud de estos docentes.

Más aún, los enunciados 19: “El equipo de orientación y apoyo docente funciona de forma efectiva” y 20: “El equipo directivo se involucra en los asuntos relacionados con la atención de los estudiantes con NEE” obtienen promedios de  $x = 2,50$ , y  $x = 2,60$  respectivamente, lo que corresponde a desacuerdo. Esto puede interpretarse como una actitud desfavorable ante estos aspectos curriculares y organizativos de la inclusión en el contexto estudiado.

Estos hallazgos pueden contrastarse con los comentarios ofrecidos voluntariamente por el profesorado encuestado, ya que esta es la dimensión más comentada. Del total de 138 comentarios, 77 corresponden a temas relacionados con esta dimensión, 44 de estos son comentarios sobre su apreciación negativa del apoyo recibido por parte de los compañeros especialistas en Educación Especial o de los equipos PIE en los centros. Dicen, por ejemplo:

“Considero relevante reforzar aún más el apoyo por especialistas relacionados en el área de la educación especial para reforzar la adquisición de una segunda lengua.” (A2C041)

“En mi caso existe un equipo multidisciplinario a cargo de alumnos con NEE, sin embargo, su ayuda no es suficiente puesto que no son especialistas en el área de inglés, por lo tanto, sólo les queda aceptar las adecuaciones hechas por mí.” (A2C014)

En cuanto a las actitudes expresadas en las entrevistas, esta dimensión resultó ser la más comentada con la mayoría de episodios de las cuatro dimensiones (N = 179 de 284), destacándose los comentarios que denotan una actitud negativa frente a los aspectos relativos a la forma en que se ha llevado a cabo la implementación de la reforma (N = 65, 24 favorables y 41 desfavorables), el apoyo de las autoridades (N = 32, 8 favorables y 24 desfavorables), el apoyo de los/as docentes especialistas en NEE (N = 52, 16 favorables y 36 desfavorables), los recursos disponibles (N = 12, 2 favorables y 10 desfavorables), y el apoyo de otros docentes (N = 18, 8 favorables y 10 desfavorables).

Muchos de los comentarios están en la línea de “se hace lo que se puede” cuando se refieren a sus propios esfuerzos por implementar la inclusión o dicen que “no se hace lo suficiente”, en especial en el nivel de las autoridades educativas de los centros:

“Yo creo que no se está logrando (*la inclusión*). No se está logrando, por lo menos, en la educación pública. Es súper complicado. Pero yo tampoco, no es un tema de culpar a los profesionales, o sea, al grupo PIE o los diferenciales. Lo que pasa es que uno no tiene la cantidad de horas suficientes para poder estar con cada alumno que tenga problemas ni para estar en todas las clases.” (P4E8)

Ante la pregunta relativa a si reciben o no apoyo de especialistas en los centros educativos, la gran mayoría de los docentes declara que no es así. Los siguientes episodios resultan ilustrativos de esta tendencia en las actitudes del profesorado de inglés participante:

“Si yo no me acerco a la educadora diferencial que atiende el nivel, yo no tengo idea cuál es la necesidad educativa especial que tiene el niño. En mi liceo no, no hay ningún resumen. Tú tienes que ir a preguntarle a la educadora del nivel, decirle: ‘Mira, ¿Sabes? yo estoy atendiendo toda la enseñanza media, y en todos estos cursos tengo niños con necesidades educativas especiales, ¿Qué pasa con eso?, ¿Qué necesidades tienen...?’ no te pasa ninguna ficha y yo de ahí tengo que rescatar cuál es la dificultad que tiene el chico y de qué forma yo la puedo trabajar.” (P1E14)

“La orientadora si bien es apoyo o está siempre ahí, hay reuniones, etcétera, pero no es la especialista en el tema. Ella también es profesora, pero yo creo que ella recibió como la misma formación que yo, puede tener cursos pero no es especialista en el tema, entonces tampoco entrega esa gran confianza que uno necesita, como: ‘Esto es lo que hay que hacer.’” (P2E18)

“Yo tengo 2 cursos en que tengo PIE, que tengo el psicopedagogo, pero no lo veo nunca, no se cumple, no hay horario. Y me pasa el papel y (yo) firmo, lo que pasé hoy día, yo firmo, el firma, y ahí están en la hora supongo, porque no sé cómo funciona.” (P7E58)

Otra área en la que los docentes comentan experiencias negativas con respecto a la implementación de la inclusión es el trabajo colaborativo entre los profesores de un mismo centro, no solamente con respecto al apoyo de los especialistas en Educación Diferencial, sino que también destacan la falta de oportunidades de colaboración con los demás docentes de inglés y con los profesores de las otras áreas. Explican, por ejemplo:

“No, no, porque los problemas de los niños se ven en UTP solamente, por ejemplo, si un niño tiene problema en matemática, hablan con el niño y el profesor de matemática, ahí, a puertas cerradas. No se habla así como en una reunión de varios profesores donde estamos los representantes de cada GPT (*grupo de profesionales de un área*), no es así.” (P7E13)

“No, ni siquiera me alinee con ella (*la otra docente de inglés*), nos hablamos en un par de ocasiones. La verdad es que trabajamos de forma bastante independiente.” (P10E21)

Los profesores de inglés participantes muestran actitudes negativas hacia la inclusión educativa en lo relativo a la falta de recursos y a los factores institucionales que no favorecen el trabajo colaborativo. El análisis del discurso evidencia que la falta de apoyo de los profesores de Educación Especial en la clase de inglés es el punto crucial de las actitudes conformadas en su discurso. Los significantes clave relacionados con este punto central aparecieron frecuentemente en los comentarios escritos del cuestionario y en las entrevistas y se formularon en distintas combinaciones de co-ocurrencias gramaticales, tales como estar siempre acompañados de adjetivos o conjugaciones negativas que indicaban déficit. Por ejemplo:

pero falta recurso humano especializado	(A1C015)
no existe acompañamiento en aula	(A2C009)
no poseemos apoyo	(A1C096)
no tengo las herramientas	(P1E35)

En lo relativo a los aspectos organizativos, se evidencia que los docentes intentaron racionalizar sus comentarios a través de la estrategia de la autorización, en particular, al atribuirle a una autoridad la agencialidad con respecto a sus experiencias en la inclusión educativa. Esta autoridad es generalmente el o la jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), el o la director/a del centro educativo o algún ente superior abstracto que evitaban nombrar. Esto se puede interpretar también como una indicación de la baja agencialidad experimentada por los participantes en la organización de los recursos para la atención de las necesidades educativas especiales en los centros donde trabajan.

De nuevo se corroboran las actitudes predominantemente negativas hacia esta dimensión de la inclusión educativa en la co-ocurrencia de estos significantes clave junto a enunciados negativos que ilustran una actitud bastante desfavorable. Los comentarios negativos son generalmente sobre alguna figura de autoridad, se expresan como una crítica a la labor de los directivos, y muestran una baja agencialidad de parte del profesorado de inglés. Se presentan algunos ejemplos de este fenómeno a continuación:

la jefa UTP no hace su trabajo	(P5E10)
UTP dijo que teníamos que hacerlo	(P7E75)
informan casos/ se entrega/ se habla	(P2E3)
se te obliga la ley de inclusión	(P1E35)
deberían especificarnos más cosas / tomarnos en cuenta	(P612)
desde UTP/ se nos impuso/ se nos requirió	(P9E2)
nos han llevado harta gente al colegio a hablar	(P3E22)

Por último, en cuanto a esta dimensión, la expresión de actitudes negativas viene acompañada de un marcado componente emocional. Se han observado en el discurso utilizado por los docentes varias expresiones que denotan frustración, desazón y hasta desesperación frente a la falta de apoyo y el sentimiento de baja agencialidad que experimentan frente a los aspectos organizativos que no pueden controlar. A modo de ilustración se presentan los siguientes ejemplos del análisis realizado:

¡Se sintieron super dejados de lado! ¡Los profesores están donde las papas queman!	(P9E13)
¡Quería salir corriendo! ¡Chuta!	(P6E9)
siento que ahí nos <i>ha dejado la escoba</i> <sup>3</sup> la ley de inclusión	(P1E35)

Los hallazgos obtenidos mediante el análisis discursivo permiten corroborar el resultado de que la dimensión “aspectos curriculares y organizativos” es en la que los docentes de inglés muestran las actitudes más negativas hacia la inclusión educativa. Sin embargo, y debido a lo descrito en el apartado anterior, se podría decir que el profesorado muestra actitudes negativas frente a los aspectos curriculares y organizativos de la integración escolar y no de la inclusión educativa. La inclusión no se puede concretar siguiendo discursivamente un repertorio interpretativo de la integración con un procedimiento de diagnóstico y atención a las necesidades especiales que se basa en un modelo médico de las dificultades en el aprendizaje.

### **6.3.3. La agencialidad y representaciones sociales en la práctica docente.**

En cuanto a los hallazgos relativos a las actitudes sobre la dimensión “práctica docente”, se puede observar una tendencia hacia valoraciones de acuerdo con enunciados que corresponden a principios de la educación inclusiva (ver Cuadro 3 en apéndice H). Por

<sup>3</sup> Expresión coloquial que denota un gran desastre o desorden.

ejemplo, los indicadores 24: “Todos los estudiantes aprenden inglés de manera colaborativa en mis clases” y 30: “Siempre utilizo la lengua materna como apoyo para el aprendizaje del inglés en mis clases” ambos obtienen una media de 3,18, y ambos corresponden a estrategias concretas para la implementación de la inclusión. También el indicador 25: “Siempre utilizo la evaluación formativa como medio para motivar los logros de los estudiantes” con una  $x = 3,41$  indica una actitud bastante favorable y medianamente de acuerdo o de acuerdo con esta herramienta de aprendizaje.

Cabe señalar que los indicadores que han obtenido un valor medio más bajo en esta dimensión son los dos que hacen referencia al trabajo colaborativo de los docentes. Así, el indicador 26: “Siempre planifico, reviso y enseño en colaboración con otros docentes de inglés” obtuvo un promedio de 2,26 y el enunciado 28: “Utilizo la ayuda de los docentes de apoyo (psicopedagogo, educador diferencial) para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” obtiene un promedio de 2,89, lo que ubica las opiniones de estos/as docentes entre en desacuerdo y de acuerdo en este factor, es decir, actitudes variadas pero más cercanas a desfavorables o negativas sobre el trabajo colaborativo.

En cuanto a las opiniones expresadas en los comentarios escritos, ésta ha sido el área menos comentada con sólo 12 menciones en 138 comentarios. Los docentes participantes comparten en estos comentarios algunas estrategias metodológicas concretas que les han sido útiles:

“En mi caso, trabajo y diferencio mis actividades de acuerdo a mis años de experiencia, conocimiento de los alumnos y otras de acuerdo a mi intuición.”(A3C098)

“Es indispensable el tiempo de planificación para el éxito de la inclusión. Esto es lo que hace falta en la labor docente, tiempo para planificar, investigar y desarrollar las actividades apropiadas para estudiantes con este tipo de necesidades.” (A3C073)

En su mayoría, los comentarios están en la línea de estrategias que no es posible implementar por falta de tiempo o las que no son exitosas por falta de apoyo de los padres o tutores de los estudiantes con alguna NEE. A modo de ilustración, comentan:

“(..) Sin la ayuda del apoderado nada se logra (...)” (A1C052)

“No, no es como para todos los niños, de hecho hay hartas trabas ahí por lo que pude observar. Una de las primeras es que, independiente de la pesquisa que se haga, si el apoderado decide no incluir al niño en el programa, no se incluye en el programa.” (P9E2)

Por último, sobre las estrategias didácticas utilizadas por el profesorado de inglés participante, se puede evidenciar que las prácticas que favorece siguen siendo la clase expositiva, las explicaciones y las pruebas de vocabulario o gramática escritas:

“Así que yo hice mi clase como siempre, estaba explicando unos documentos de comercio internacional que vemos en 3ro y 4to.” (P7E14)

“En algunos casos me pareció efectivo porque aprendían el vocabulario –cosa que a veces los mismos chiquillos que estaban en la sala (*regular*) no lo hacían- entonces había un avance.” (P8E12)

Estos hallazgos contradicen la actitud favorable que muestra el profesorado a través de sus respuestas en la encuesta en lo que se refiere a sus propias prácticas para lograr la inclusión. De sus comentarios se desprende que continúan trabajando con una planificación única, destinada a un estudiante promedio y basada principalmente en el estudio de estructuras con pocas oportunidades de interacción significativa en la lengua extranjera. El análisis ha permitido descubrir que en su discurso los comentarios sobre sus prácticas se refieren a actividades didácticas de este tipo. Se presentan algunos de estos comentarios de los profesores de inglés participantes a continuación:

aprendían el vocabulario	(P8E12)
prueba estandarizada	(P5E31)
la prueba era de presente y pasado, 30 verbos	(P7E75)
prueba escrita	(P10E3)
veo que no hay estudio, es una relajación de su parte	(P3E05)
y así tenemos alumnos que carecen de hábitos	(A1C137)

El análisis discursivo también ha confirmado el hallazgo de que el profesorado de inglés demuestra alta agencialidad y utiliza sus propias estrategias para afrontar el desafío de la inclusión en sus aulas. Algunos ejemplos que ilustran este aspecto de la identidad de estos docentes se presentan a continuación:

y trabajamos con la Bárbara	(P8E19)
nos revisamos para ver cómo mejorar	(P7E66)
uno puede investigar, googlear	(P4E11)
yo trabajo-diferencio	(A3C098)

En cuanto a la representación social de los docentes de inglés que se observa a través del análisis crítico de su discurso, ésta corresponde a un posicionamiento como “experto en inglés”. Por la misma razón, los docentes se identifican en oposición a la que consideran un área completamente diferente como es la Educación Especial. Se vuelven a destacar los significantes clave en cadenas de equivalencia que revelan que se sienten en déficit en comparación con los docentes especialistas. Los profesores participantes en este estudio expresan que no cuentan con las competencias, que les falta preparación profesional, que no tienen conocimiento, pero sobre todo que no son “profesionales de ese tipo”. Se presentan algunos ejemplos a continuación:

no somos profesionales de ese tipo	(P9E2)
pero nos falta conocimiento	(P6E21)
no eres experto	(P4E11)

En cuanto a la representación social del profesorado que conforma los equipos del programa PIE, tales como especialistas en Educación Especial, psicólogos, orientadores o psicopedagogos, ésta está también marcada por un posicionamiento en déficit para colaborar en las actividades regulares de la clase de inglés. Los siguientes ejemplos muestran este posicionamiento social discursivo de los demás profesionales del centro educativo:

no tienen las competencias lingüísticas	(P4E7)
no son especialistas en área de inglés	(A2C014)
(el PIE) no maneja conocimientos del área inglés	(A2C066)
(el PIE) en nuestra área carece de herramientas y técnicas apropiadas	(A2C125)
(los profesionales del PIE) no están capacitados	(A2C134)
no es especialista en el tema	(P2E18)
si tu no sabes (al especialista), como le vas a enseñar a otro que no sabe	(P7E54)

Este posicionamiento centrado en el déficit que perciben en su preparación y en la de sus compañeros de Educación Especial se configura como uno de los principales desafíos para asegurar el trabajo colaborativo docente. Los profesores de inglés tienen actitudes negativas frente a la posibilidad de recibir apoyo de docentes que no son “expertos” en inglés, considerando el contenido lingüístico de la lengua como central para la enseñanza. De la misma forma, consideran que “no son expertos” en Educación Especial y sugieren que es la razón principal de la evaluación negativa de sus experiencias con los programas PIE. Esta actitud desfavorable frente a la colaboración entre docentes de inglés y

de Educación Especial se ha manifestado como un importante obstáculo para la concreción de los principios de la inclusión educativa en el contexto estudiado.

#### **6.3.4. La formación y el desarrollo profesional para la inclusión.**

Por último, las actitudes del profesorado participante sobre su formación y desarrollo profesional para la inclusión son variadas, ya que se observa que los docentes están de acuerdo con acciones profesionales que llevan a la inclusión pero que implican un enfoque personal hacia la preparación ante este desafío, tales como los indicadores 33: “Para enfrentar la integración de estudiantes con NEE en mis clases, he utilizado principalmente mi intuición profesional”, con una media de 3,19 y el indicador 39: “Leo revistas y libros especializados por mi cuenta, para obtener información acerca de relacionados con la educación especial”, que tuvo una media de 2,62, pero una mediana de 3,00, y una moda también en 3 (ver Cuadro 4 en Apéndice I).

Sin embargo, los enunciados que corresponden a comentarios sobre la formación y apoyo docente para la inclusión obtienen valores medios más bajos en general y, en particular, medianas entre 2,00 o 1,00 y modas entre 2 o 1. Este hallazgo refleja claramente la tendencia al desacuerdo con indicadores como el 36: “Recibí suficiente formación en mi programa de pedagogía para la integración de estudiantes con NEE” con una media de sólo 1,58, una mediana de 1,00, y una moda de valor 1; el 37: “Las actividades de capacitación docente permanente, propuestas y/u ofrecidas por la administración educativa, han sido suficiente”, con  $x = 1,94$ ,  $M = 2,00$ , y  $m = 1$ ; el 38: “Los docentes hemos participado en la determinación de nuestras necesidades de capacitación en relación al proceso de integración de estudiantes con NEE”, con  $x = 1,99$ ,  $M = 2,00$ , y  $m = 2$ ; y el indicador 40: “Los docentes tienen la preparación profesional para recibir en su aula a cualquier alumno/a, sin importar su discapacidad”, con una media de 1,87, una mediana de 2,00, y una moda de valor 1.

Todos estos indicadores reflejan una actitud desfavorable o negativa hacia la preparación recibida en los programas de formación inicial y la escasa participación de

estos docentes en las decisiones en lo que se refiere a su desarrollo profesional para afrontar la inclusión, lo que puede conllevar claramente que estos docentes tengan una visión poco favorable de su propia capacidad para atender a la diversidad en las aulas regulares. Estas actitudes negativas se observan también en los comentarios escritos, ya que esta dimensión es la segunda más aludida, con 40 menciones. La totalidad de estos comentarios se refieren a la falta de entrenamiento durante la formación inicial y a la escasa capacitación pertinente durante su trayectoria profesional. Dicen, por ejemplo:

“Creo que se debe formar de mejor manera en la universidad para la integración de los alumnos con NEE. No existía un ramo que te enseñe a evaluar o modificar las pruebas o actividades para los niños sin descuidar el objetivo a evaluar o enseñar.” (A4C016)

“Para lograr una integración efectiva de los alumnos con NEE se requiere mayor preparación para los profesionales de distintas áreas (...)” (A4C003)

“Se debería implementar un ramo especial en la universidad para el programa de integración.” (A4C038)

De todos los comentarios escritos ( $N = 40$ ) y entre todos los profesores entrevistados ( $N = 10$ ) sólo una docente novel recordaba haber participado en una actividad sobre metodologías para la inclusión en la clase de inglés como parte de una asignatura de investigación-acción en su programa de formación inicial. Ningún otro participante dijo haber recibido algún tipo de instrucción para realizar adaptaciones para el área de inglés específicamente, lo que corrobora y explica los hallazgos obtenidos con la encuesta que apuntan a que ésta es una de las dos áreas en las que el profesorado de inglés presenta actitudes más desfavorables.

Esta situación se ve reflejada también en los episodios que relatan situaciones en las que estos/as docentes se dieron cuenta de que no contaban con los conocimientos o herramientas necesarias para afrontar la inclusión. Esto se ilustra en el siguiente

comentario:

“Y él tenía Asperger. Era la primera vez que yo me enfrentaba a ese niño y la verdad es que me costó bastante prepararme psicológicamente como para decir ‘¿Cómo atiendo las necesidades de este alumno?’. Entonces no sabía, yo no me sentía preparada en ese momento.” (P10E25)

Con respecto a su preparación a través de actividades de perfeccionamiento durante su trayectoria profesional, las opiniones apuntan hacia una visión más bien negativa de la capacitación necesaria, que perciben no haber recibido adecuadamente. Comentan:

“Existen carencias en la atención de estudiantes con NEE, en especial en el área de inglés los colegas no están preparados para esta atención, a los docentes no se les brinda especialización ni apoyo en el aula.” (A4C116)

“Creo que no estamos totalmente preparados para estos estudiantes, nos falta información y preparación.” (A4C064)

En la entrevista comentaron también sobre sus experiencias con la inclusión en el periodo de su formación profesional inicial:

“Claro, porque por ejemplo, en la práctica profesional tuve que adecuarme a problemas de autismo e hiperactividad. ¿Cómo se hizo? Se cambiaron los puntajes, se quitaron unas cuantas preguntas de cada ítem y se acabó, pero seguía siendo la misma prueba. Entonces ¿Cómo puede ser eso inclusivo? Esto estaba aceptado por la educadora diferencial dentro del colegio.” (P5E30)

“No, no me acuerdo la verdad. Pero es que si le hubiese dado fuerte al tema de la inclusión de alguna forma igual lo hubiese recordado. Pero que yo recuerde, en la universidad, no hubo ningún ramo que nos preparara para ser inclusivos.” (P10E24)

Cuando se les consultó en la entrevista sobre las capacitaciones en las que han participado, sus comentarios son lapidarios en general en cuanto a su valoración de estas actividades. Por ejemplo dicen:

“Yo creo que te capaciten más en el tema de las dificultades y de los posibles alumnos que puedas tener y las distintas dificultades que puedan tener esos alumnos. Cómo trabajar con ellos y cuáles serían las metodologías apropiadas, cuál sería el material, cómo modificarlo. O sea, uno igual hace evaluaciones diferenciadas. O sea, trata o de bajar el nivel o cambiar el modo. No sé si el niño tiene problemas para escribir, le haces una prueba oral o al revés. Pero nos falta, nos falta mucha información todavía que no manejamos y que es necesaria. Es necesaria, si estamos hablando de inclusión necesitamos esa información.”  
(P4E19)

En los comentarios del profesorado entrevistado se conforma una actitud negativa sobre la idoneidad de las estrategias de capacitación que se les han ofrecido. Al examinar su discurso, encontramos que expresan las condiciones que consideran necesarias en la formación docente y en la capacitación para cumplir con los principios de la inclusión educativa. Se desprende del discurso de estos docentes que suponen que la educación inclusiva (o la integración en su caso) implica para ellos la obtención de cierto conocimiento que puede entregarse en una asignatura del currículo de la formación inicial o a través de actividades de capacitación. Este hallazgo puede indicar que los docentes de inglés no han tomado conciencia de los rasgos actitudinales que son necesarios en el profesorado que atiende a la diversidad y que no son necesariamente contenidos teóricos que se pueden transferir a través de un método de traspaso de información en una asignatura. Son ilustrativos de este fenómeno los siguientes ejemplos:

se debe capacitar para la integración de alumnos	(A4C016)
para la integración de alumnos con NEE se requiere mayor preparación	(A4C003)

Finalmente, se observan en la información textual analizada marcadas instancias de evaluación moral en el discurso de los docentes de inglés participantes. Estas evaluaciones fueron principalmente de orientación negativa hacia la formación que reciben en las universidades y hacia las estrategias de apoyo que han experimentado en los centros educativos donde trabajan. Estos hallazgos confirman los resultados obtenidos en la encuesta, donde la dimensión “formación y desarrollo profesional” fue una de las dos en las que se han evidenciado las actitudes más negativas de los participantes. Algunos ejemplos de los comentarios escritos o enunciados por los docentes de inglés con relación a este tema se presentan a continuación:

las universidades se dedican a enseñar técnicas para los alumnos sin NEE	(A4C078)
(a los profesores de inglés) no se les brinda especialización	(A4C116)
no hubo ningún ramo que nos preparara para ser inclusivos	(P10E24)

En el próximo capítulo contrastamos estos hallazgos con los resultados de estudios similares y los interpretamos críticamente para describir las actitudes del profesorado de inglés hacia la inclusión educativa en la región de Valparaíso.



## **CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.**

### **7.1. Introducción.**

En este capítulo se da respuesta a los objetivos planteados en esta investigación. Se comienza por describir las actitudes generales hacia la inclusión que emergen en el discurso del profesorado para después continuar con la descripción de sus actitudes sobre sus prácticas para la educación inclusiva. Más adelante, se presenta una discusión sobre las actitudes docentes en torno a los aspectos curriculares y organizativos para la implementación de la inclusión y, en la última parte, se describe la actitud de los participantes sobre su formación y desarrollo docente para la atención a la diversidad en las aulas regulares de la clase de inglés en esta región de Chile. Se discuten los hallazgos alcanzados a través de la triangulación de los datos obtenidos con todas las estrategias de recolección de información, destacando los hallazgos por dimensión, y comparándolos con aquellos de investigaciones previas en el ámbito de la inclusión educativa. Los hallazgos se han interpretado dentro del prisma de la investigación sociocultural crítica, por lo que a continuación se comentan también las implicaciones sociales y pedagógicas de los resultados.

### **7.2. El repertorio de la integración en el discurso de los docentes.**

Las actitudes generales sobre la inclusión del profesorado de inglés participante no varía con relación a su edad, sus años de trayectoria profesional, el Departamento Provincial al que sus centros educativos pertenecen o si ha recibido instrucción en Educación Básica o no. Los hallazgos generales demuestran que los profesores tienen actitudes más favorables hacia los principios de la educación inclusiva y hacia sus propias prácticas para la implementación de la inclusión en sus aulas y no tan favorables hacia su formación profesional y los aspectos curriculares y organizativos que deberían sustentarla. Esto confirma lo descrito por Meza (2017) en la región del Bio Bio, donde también se

encontró buena disposición de los docentes ante la tarea de la educación inclusiva en la clase de inglés pero, al igual que en esa región del sur del país, en Valparaíso también declaran no estar debidamente preparados/as para el desafío mostrando frustración en sus comentarios.

El análisis discursivo ha permitido vislumbrar que la dificultad en la implementación de la inclusión educativa en este contexto radica en la marcada fijación de los significados pertenecientes al repertorio interpretativo de la integración (Wetherell y Potter, 1988). Esto significa que el discurso del profesorado está plagado de términos que cosifican a los estudiantes sujetos de apoyo, los estigmatizan alrededor de la etiqueta “niño/a PIE” y refuerzan la idea de la diferencia en contraste con los demás estudiantes que no reciben apoyo especial. Los docentes parecen tener buenas intenciones y muestran buena disposición hacia la atención de los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, pero no así hacia la atención de los estudiantes que tienen otro tipo de dificultades como las sociales o de comportamiento. Esta actitud no concuerda con los valores de la inclusión ya que se entiende que las diferencias son normales y deben ser afrontadas con empatía, valorándolas como un elemento potencialmente beneficioso en los procesos de enseñanza.

Los profesores declaran en la encuesta que están de acuerdo con los principios de la inclusión, pero este hallazgo puede explicarse en parte debido a los movimientos sociales liderados por los estudiantes de Educación Secundaria a partir de 2006, que han impactado en el discurso social en lo referente a la educación como un derecho, además de los avances en la legislación para asegurar los derechos de las personas con alguna discapacidad en Chile. Se observa que las actitudes obedecen a sus experiencias vividas en este tránsito entre los principios de la integración escolar (programas PIE), propios de los años 90 en Chile y las nuevas concepciones de las diferencias como barreras que deben ser minimizadas o eliminadas, y que se basan en los valores de la inclusión que aún deben convivir con herramientas técnicas y organizativas que exigen un tratamiento médico-rehabilitador individualizado de las dificultades en el aprendizaje. Ejemplo de esta situación

es el hecho de que aún se utiliza la eximición de inglés de los estudiantes PIE, práctica completamente opuesta a los principios de la inclusión educativa.

Estas incoherencias en las que incurre la legislación chilena, que han descrito varios investigadores (Infante, 2011; López et al., 2014; Román, 2015), impactan negativamente en las actitudes del profesorado de inglés ya que la Ley de Inclusión Educativa y el Decreto 83 sólo afecta a los estudiantes de Educación Básica, quedando los estudiantes de Enseñanza Media con NEE excluidos de esta legislación. Estos estudiantes de Educación Secundaria continúan rigiéndose por la anterior Ley General de Educación de 2009, que contempla estos procesos de integración educativa y la exclusión de la clase de inglés.

El profesorado de inglés participante en este estudio muestra aparentemente actitudes favorables hacia la inclusión, ya que no favorece la exclusión de los estudiantes con NEE de la clase de inglés. Estos docentes enfatizan que no se cumplen las condiciones necesarias para asegurar el derecho de todo el estudiantado a aprender este idioma. Los profesores de inglés de Valparaíso parecen tener buenas actitudes con respecto a los principios de la inclusión pero esto no ha significado necesariamente un cambio en sus prácticas docentes que corresponden a los procesos de integración, poniendo de relieve las diferencias y la noción de “déficit” de los sujetos que requieren apoyo especial. Estas creencias arraigadas sobre el déficit de las habilidades de los/as estudiantes parecen compartir también otros profesores de Secundaria, donde las exigencias por el rendimiento académico son más altas que en los niveles más bajos de escolaridad. Por ejemplo, Canales et al. (2018) han investigado las actitudes y prácticas de un grupo de profesores de Educación Física en Chile y también encontraron que estos mantenían creencias que obstaculizan el desarrollo de prácticas inclusivas.

Estos hallazgos se pueden comparar también con los de O'Shea et al. (2016). Estos autores han investigado las percepciones sobre la inclusión social y las prácticas educativas inclusivas de un grupo de profesores en una universidad Australiana. En su estudio, O'Shea et al. (2016) estaban interesados en conocer las percepciones del profesorado de una institución de Educación Superior sobre la inclusión ya que, debido a las reformas

instituidas, la población que accede a los estudios universitarios ha aumentado considerablemente en la última década en ese país. Esta situación ha puesto en evidencia las barreras que existen en el sistema para los/as estudiantes que pertenecen a alguno de los grupos “de la equidad” (*equity groups*) que usualmente eran marginados de estos niveles educativos, tales como los/as estudiantes que tienen alguna necesidad educativa especial, que vienen de estratos socioeconómicos bajos, que pertenecen a los pueblos aborígenes, que no vienen de un entorno cultural donde el inglés es la primera lengua y aquellos que vienen de contextos rurales.

O’Shea et al. (2016) concluyen, al igual que en el presente estudio, que existe un marco de pensamiento o fijación de significados relacionados con el déficit en el discurso del profesorado, que parece ser la fuente de sus decisiones sobre las prácticas educativas relativas a la atención de los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos en sus clases. Estos investigadores observaron la prevalencia en el discurso del profesorado del término “desventaja” (*disadvantage*) que relacionan con el concepto de déficit de una manera reductiva y poco crítica. Esto conlleva la existencia de bajas expectativas de parte de los profesores con respecto al avance en el aprendizaje del alumnado de estratos socioeconómicos bajos en la universidad. Por otro lado, los hallazgos de la investigación de O’Shea et al. (2016) presentan una discusión crítica que apunta a que el profesorado culpa en su discurso al alumnado por lo que perciben son sus déficits en el ámbito académico. Otro hallazgo relacionado con nuestro estudio es el hecho de que los profesores de esta universidad australiana también sufren de la precarización en sus condiciones laborales, lo que claramente impacta negativamente en su disposición ante los desafíos de la inclusión educativa.

Propiciar un cambio de estos significados en el contexto educativo chileno implica proveer al cuerpo docente de un repertorio interpretativo de la inclusión educativa donde se trabaje desde la celebración de las diferencias. Esto significa en la práctica ofrecer al estudiantado opciones de motivación, representación y expresión en cada sesión de clases, destacándose su libertad para elegir la forma como quieren acceder a los contenidos o desarrollar la habilidad. Un repertorio interpretativo de la inclusión requiere el trabajo

colaborativo del cuerpo docente con el fin de ayudar a todo el alumnado a cumplir las metas de aprendizaje, asignando los recursos materiales y humanos necesarios al grupo completo, sin identificar o señalar a quienes requieren algún apoyo especial. En las condiciones actuales de atención a las necesidades educativas especiales no se vislumbra que la implementación de la inclusión educativa sea factible dados los procedimientos técnicos correspondientes a la perspectiva médica-rehabilitadora del modelo actualmente utilizado.

### **7.3. Las prácticas docentes y las representaciones sociales discursivas.**

Otra dimensión en la que se observan actitudes más positivas en el profesorado participante de este estudio fue la referida a sus propias prácticas para llevar a cabo la inclusión educativa en sus aulas. En sus respuestas a la encuesta se puede observar su actitud favorable frente a las estrategias para atender a la diversidad en el aula, tales como utilizar la lengua materna como herramienta de apoyo o utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo como andamiaje en las clases de inglés. En sus comentarios destacan el uso de estrategias tales como las adaptaciones de acceso y la flexibilización de los objetivos de aprendizaje, además de mostrarse familiarizados con el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).

Este hallazgo corrobora lo descrito por Meza (2017) en Bio Bio, ya que en su estudio los profesores participantes también mencionaron este enfoque instruccional DUA como una de las estrategias de inclusión que consideran pertinente y útil para sus prácticas, además de señalar el uso de pruebas orales y acomodaciones de la dificultad de las tareas como estrategias efectivas de inclusión en la clase de inglés en Chile.

El profesorado de inglés chileno demuestra conocimiento de las orientaciones generales del Diseño Universal de Aprendizajes, pero ninguno de los participantes pudo explicar concretamente cómo lo aplica en sus clases en vista de los contenidos de los programas. Tampoco se observa autocrítica con respecto a las prácticas tradicionales no

comunicativas que aún persisten. Los/as docentes comentan, por ejemplo, que no tienen tiempo para “hacer una prueba especial”, pero enfoques alternativos como el DUA no exigen una evaluación homogénea para todo el grupo.

Los principios del Diseño Universal requieren abordar la diversidad desde la concepción de las actividades didácticas, por lo que una preocupación como ésta deja entrever que los profesores continúan utilizando métodos de evaluación individual y tradicional. Los hallazgos del análisis discursivo han revelado que estos docentes favorecen actividades didácticas centradas en el/a profesor/a y explicaciones o ejercicios gramaticales y de vocabulario sobre actividades comunicativas. En la perspectiva actual de la atención a la diversidad en la educación, se incorpora la diferencia como elemento valioso en sí mismo, pasando a constituir un papel central en la pedagogía. Este giro conceptual ha significado un importante desafío práctico para los formadores del profesorado en las universidades, que deben trabajar para cambiar prácticas discursivas y disposiciones profesionales que han estado históricamente enfocadas en la atención diferenciada de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Nuestros hallazgos dejan entrever una situación que solo es posible vislumbrar con un método de investigación que acceda a la dimensión más personal de los encuestados examinando su discurso críticamente. O'Neil et al. (2009) investigaron los discursos sobre la inclusión educativa en un programa de formación de profesores de Nueva Zelanda. En este país, al igual que en Chile, las políticas oficiales sobre la inclusión educativa tradicionalmente trataban solamente de la inclusión de estudiantes con dificultades en el aprendizaje o con alguna discapacidad en las aulas regulares. Estos investigadores realizaron un análisis crítico del discurso de variadas fuentes de información recopilada sobre este programa de formación de profesores que tiene como propósito principal explícito la formación docente integral para la inclusión. Este análisis incluyó el lenguaje usado en el currículo y los planes formativos, en una serie de entrevistas con los docentes participantes y en las prácticas en las aulas de este programa. En las conclusiones de su estudio estos autores enfatizan la necesidad de estudiar las prácticas discursivas de los diferentes actores de las comunidades educativas con un método que examine las formas

como los mismos cuentan sus historias. Este método de investigación sirve para comprender mejor las ideologías detrás de la innovación y el cambio en educación a través del discurso utilizado por el profesorado sobre la inclusión educativa. Estas prácticas discursivas concretas son las que finalmente realizan los principios abstractos declarados en el currículo y los planes formativos.

A pesar de que de su discurso se desprenden actitudes favorables hacia sus propias prácticas inclusivas, existe entre los profesores de inglés participantes en esta investigación frustración sobre lo que no han podido hacer. La problemática más común descrita por los/as docentes fue la falta de oportunidades de trabajo colaborativo con sus compañeros de Educación Especial y de recibir retroalimentación sobre las estrategias didácticas que utilizan. Esta situación ha significado que adopten un enfoque individualista para afrontar sus necesidades de formación y conocimiento en el área de las NEE y la enseñanza del inglés. A pesar de esta falta de apoyo, muchos de los participantes de nuestro estudio declaran ser capaces de hacer adaptaciones mínimas cuando es necesario y se muestran orgullosos y satisfechos por los logros alcanzados por sus estudiantes con NEE gracias a las acomodaciones que han realizado. Este aspecto de su actitud fue descrito como alta agencialidad de su parte.

Otro factor negativo que afecta a las actitudes del profesorado participante con relación a sus prácticas es la escasa colaboración que reciben de los padres y tutores legales de los estudiantes con NEE. Indicaron que los padres no comprenden el trabajo que se realiza en el aula inclusiva y que a veces hasta se oponen a que su hijo o hija participe de la clase de inglés, prefiriendo eximir a sus hijos de la asignatura.

Los hallazgos sobre las actitudes generales de los docentes y sobre su conocimiento y adherencia a los principios de la inclusión no concuerdan con lo encontrado por Marshall et al. (2002) quienes indicaron que el profesorado del área de idiomas es el que tiene actitudes más desfavorables hacia la inclusión educativa. En el caso de los participantes en este estudio, muestran conocimiento de los principios del enfoque comunicativo y están conscientes de la necesidad de la participación activa del alumnado con NEE en la clase de

inglés para su interacción con variados estímulos en el desarrollo de sus habilidades en la segunda lengua (Muranoi, 2007; Norton, 2006; Vanpatten, 2003).

Sin embargo, muchos docentes también hacen mención al uso de estrategias didácticas centradas en el profesor que no armonizan con la enseñanza comunicativa. Las investigaciones han señalado que el conocimiento del profesorado sobre los procesos subyacentes a la adquisición de la habilidad comunicativa en una segunda lengua evita que trabajen con concepciones o creencias erradas al respecto, que impactan sus prácticas en detrimento del aprendizaje de todos los estudiantes (Reeves, 2009; Timor, 2012; Walker et al., 2004).

En relación con las preferencias didácticas del profesorado de inglés como lengua extranjera, resulta relevante para la presente indagación el estudio realizado por Lodi (2013) en el contexto brasileño. Lodi (2013) ha investigado las diferencias en los significados atribuidos a los conceptos de educación bilingüe para sordos e inclusión presentes en dos importantes documentos de la legislación. Lodi analizó este discurso oficial a la luz de la teoría discursiva-enunciativa de Bakhtin, con el fin de comprender las tensiones con respecto al posicionamiento de la educación para sordos en el ámbito de la educación inclusiva en Brasil. Esta investigación examinó el lenguaje usado en el texto de la Política de Educación Especial de Brasil que presenta orientaciones generales acerca de la atención a la diversidad existente en el estudiantado y lo contrasta con el lenguaje usado en el texto del Decreto N° 5.626/05 que establece los procedimientos específicos para la atención de las personas sordas en la oferta educativa de este país latinoamericano.

Los hallazgos del presente estudio están en línea con los de Lodi (2013) con respecto a las dificultades en la atención a la diversidad cuando ésta escapa de los significados tradicionalmente manejados por los docentes sobre la naturaleza de las posibles diversidades y las adaptaciones didácticas necesarias para adecuar la enseñanza. En el caso de Chile, se han presentado críticamente los documentos oficiales como el programa de inglés y el Decreto 83, y se ha comprobado la convivencia de los términos

integración e inclusión como intercambiables, lo que no favorece la comprensión cabal de las diferencias entre ambos conceptos.

Las actitudes del profesorado de inglés de la región con respecto a sus prácticas para la inclusión indican una valoración positiva, lo que concuerda con lo encontrado por varios investigadores que han examinado las actitudes de los docentes chilenos frente a la inclusión. Al describir las representaciones sociales de los/as estudiantes con NEE que manejan los docentes de las escuelas en Chile, Cuadra (2004) explica que el profesorado entrevistado tiene sobre ellos “significados al nivel de principios valóricos y una actitud docente ligada al dominio de lo emocional y afectivo” además de no contar con “herramientas técnicas mínimas” para apoyar sus esfuerzos personales. Por otro lado, Sánchez et al. (2008) encontraron que, a pesar de sus visiones favorables de la inclusión, los docentes en formación de Educación Básica e Historia y Geografía en Chile igualmente declaran inconsistencias en su entendimiento de las estrategias didácticas pertinentes para la inclusión. Esta situación es similar a la descrita por muchos de los profesores de inglés participantes en este estudio. Hacen una clara declaración de principios evaluando positivamente los valores en los que se basa la inclusión educativa y hacen hincapié en el derecho de los estudiantes con NEE a ser tratados con igualdad para aprender inglés. Sin embargo, en su mayoría no conocen estrategias concretas.

El profesorado no parece ver las incoherencias del sistema de adaptaciones curriculares individualizadas y cómo éstas no corresponden a los principios del DUA. Esta situación los deja en una posición difícil para tomar decisiones didácticas, lo que no propicia actitudes positivas hacia la tarea de la atención a la diversidad. No obstante, estos resultados de la encuesta deben tomarse con cautela ya que como ya se discutió en el apartado anterior, el análisis discursivo arrojó que los docentes trabajan en realidad con un repertorio discursivo correspondiente a la integración escolar.

Para avanzar en la comprensión de las percepciones de los profesores sobre la diversidad y las prácticas que resultan efectivas en el contexto educativo chileno, Apablaza (2014) estudió las representaciones sociales discursivas de la diversidad escolar de un

grupo de docentes en la región metropolitana de Santiago de Chile. Utilizando una serie de entrevistas como su principal medio de recogida de información y aprovechando la metodología denominada teoría fundamentada (*Grounded Theory*) elaborada por Barney Glaser y Anselm Strauss, esta autora logra revelar las fijaciones de significados en el discurso de los docentes entrevistados.

Los hallazgos de Apablaza (2014) revelan que el profesorado chileno trabaja con una concepción del concepto de la diversidad más general que el solamente concerniente a las dificultades en el aprendizaje ya que incluye la incorporación en las aulas regulares de estudiantes provenientes de estratos socioeconómicos de alta complejidad por su marcada vulnerabilidad psicosocial. No obstante lo anterior, Apablaza (2014) aclara que los profesores vinculan el concepto de la diversidad “a “niños con problemas”, “niños con dificultades”, reflejando una visión sesgada de la diferencia desde la perspectiva del déficit o complejidad como algo negativo, por sobre la visión integral del concepto” (p. 19). Los hallazgos de Apablaza (2014) están alineados con los resultados de la presente investigación en lo relativo a la influencia que ejercen en las actitudes del profesorado los discursos utilizados en la legislación y en la organización de los recursos para la inclusión, como el Decreto 83. Destaca Apablaza (2014) que las representaciones sociales con respecto a la diversidad escolar de estos profesores han sido probablemente influidas negativamente por las tensiones entre las declaraciones de principios de los documentos legales y los aspectos formativos, curriculares y organizativos que deben sustentar los procesos de atención a la diversidad.

Por otro lado, en lo que se refiere a los hallazgos del presente estudio, en las representaciones sociales de los/as docentes participantes se evidencia una marcada separación en su identificación con respecto a otros/as docentes, destacando este profesorado su especialidad como el elemento central de su identificación profesional. Los profesores de inglés consideran a sus compañeros de Educación Especial incompetentes para proveer retroalimentación o ayuda en su área del saber. De la misma forma, se representan discursivamente a si mismos destacando el déficit en su conocimiento en el área de Educación Especial. Esta situación complica las posibilidades de trabajo

colaborativo entre los docentes y, para cambiar esta concepción, se requerirá programas de formación que se basen en los principios de la pedagogía crítica, que permitan a los profesores de inglés deconstruir estas arraigadas actitudes y creencias sobre la naturaleza de la práctica docente para la atención a la diversidad.

#### **7.4. La falta de apoyo como punto nodal en el discurso de los docentes.**

En cuanto a las dimensiones en las que el profesorado de inglés presenta actitudes más desfavorables hacia la inclusión educativa, están los aspectos curriculares y organizativos y la formación y desarrollo profesional docente. Los factores contextuales sobre la organización de los recursos humanos, técnicos y materiales y el desarrollo de las adaptaciones curriculares necesarias en los planes individuales resultan ser los aspectos más negativos de la inclusión educativa para el profesorado de inglés participante de este estudio.

Los aspectos curriculares y organizativos corresponden a la dimensión con la escala global más baja de las cuatro de la encuesta ( $X = 22,42$ ), lo que indica que es en esta área donde los profesores tienen actitudes más negativas. Es más, en ambas instancias de recopilación de información cualitativa, ésta fue por mucho el área más comentada con 77 de 138 comentarios en la encuesta y 179 de 184 episodios en la entrevista. Los docentes expresan la necesidad de contar con el apoyo de especialistas que conozcan los procesos de adquisición en segundas lenguas. Un comentario recurrente fue que los profesionales de Educación Especial pueden tener buena disposición al trabajo colaborativo en la clase de inglés, pero que no cuentan con el conocimiento mínimo del idioma y/o de los procesos cognitivos subyacentes al desarrollo de habilidades en un idioma extranjero.

Sin embargo, esta marcada diferencia que hacen con respecto a las áreas del saber dificulta también el trabajo colaborativo, ya que los docentes de inglés no parecen considerar la posibilidad de complementar su conocimiento con el juicio de los profesionales de Educación Especial y viceversa. La representación social discursiva en

déficit posiciona a los docentes en dos “carriles” separados del quehacer del centro educativo, lo que no contribuye a propiciar la colaboración. Esta identidad puede estar basada en la creencia de que son “expertos en la lengua”, lo que concuerda con la visión tradicional, obtenida de su formación inicial al ser transmitida en la universidad por los profesores formadores en Chile.

Se espera que en la Nueva Educación se aumente la asignación de tiempo para las actividades no lectivas, con el fin de permitir la implementación de horarios establecidos para actividades como el trabajo colaborativo docente. No obstante lo anterior, ésto no significará necesariamente un cambio en la creencia que los especialistas en Educación Diferencial deben saber inglés, si no, no pueden proveer el apoyo necesario en esta clase. Para este propósito es necesario el trabajo activo de las autoridades del centro, quienes deben ayudar a los docentes a reconocer críticamente estas actitudes negativas y mostrar su compromiso con la educación inclusiva propiciando prácticas colaborativas.

No resulta sorprendente que la mayoría de los comentarios sobre este aspecto de la inclusión sea una valoración negativa de los recursos humanos, las herramientas y el tiempo disponible para las diversas actividades de las que son responsables. El profesorado de inglés considera que no cuenta con el tiempo suficiente para la planificación de clases y la preparación de las actividades y los materiales especiales si es necesario.

Estos hallazgos corroboran lo que se han encontrado en la investigación sobre el limitado tiempo para actividades no lectivas que usualmente se les asigna a los docentes de estos centros educativos. Esta situación plantea dificultades de base para el acceso de los docentes a recursos de apoyo humano y técnicos pertinentes. Por ejemplo, Rodríguez (2012) ha investigado en particular sobre el trabajo colaborativo entre docentes de Educación Especial y de Educación Básica en escuelas básicas del sur de Chile y encontró que a pesar de darse algunas “instancias de colaboración, predomina la separación de los roles docentes, no habiendo casi instancias de co-enseñanza”. Esta situación es similar a la descrita por el profesorado participante en este estudio. Los resultados también confirman la importante brecha que existe entre lo que se declara en los documentos que regularizan

los procedimientos colaborativos de diagnóstico, las adaptaciones curriculares descritas en el Decreto 83 y la realidad del trabajo en las escuelas.

Similares actitudes desfavorables en lo relativo al acceso a los recursos y el apoyo son las que han encontrado diversos investigadores en el tema (Fletcher et al., 2010; Meza, 2017; Román, 2010; Sanhueza et al., 2012). Por ejemplo, Fletcher et al. (2010) llegaron a la conclusión que los profesores del norte, centro y sur de Chile en general no se sienten escuchados por las autoridades y mantienen opiniones negativas sobre los recursos financieros y técnicos disponibles. Esto también se observa en los comentarios de los participantes de este estudio.

Aunque reconocen haber participado en instancias de coordinación o capacitación, los profesores indican que éstas no han sido pertinentes específicamente para la clase de un idioma extranjero. Además, el profesorado de inglés se siente presionado por las exigentes demandas que suponen las pruebas de rendimiento estandarizadas que miden el aprendizaje del alumnado en casi todas las áreas del saber en el sistema educacional, incluso en inglés. Esta preocupación también se observa en la discusión de Román (2010) cuyos participantes fueron docentes de Educación Básica y Educación Media en Chile. Los/as participantes de su estudio también se sentían abrumados/as con las demandas “por logros medibles, tiempo suficiente y las necesidades de los estudiantes”. Los profesores encuestados por Sanhueza et al. (2012), aunque tenían actitudes más positivas frente a la inclusión que los docentes de Costa Rica, también destacan como aspecto negativo la falta de recursos materiales, técnicos y de tiempo.

Más relevantes para esta discusión son los hallazgos de Meza (2017) quién recopiló información sobre la percepción de docentes de inglés que trabajan en escuelas públicas de la región del Bio Bio. Se vuelve a corroborar el hallazgo de que la falta de tiempo y de apoyo institucional destaca como el obstáculo más difícil para la implementación de la inclusión educativa. Al igual que en el presente estudio, los participantes de Meza (2017) indicaron que a los profesores de inglés no se les asignan horas semanales de trabajo con los profesionales especialistas de Educación Especial por lo que dependen de la voluntad de

éstos para reunirse y colaborar con ellos. Una situación similar se observó en los resultados del presente estudio.

Esta actitud desfavorable también se corrobora a través del análisis del discurso que utilizan los docentes de inglés. La frase “falta de apoyo” se repitió reformulada en distintas variaciones, pero siempre constituyó el punto central en el discurso de los docentes con respecto a la inclusión educativa. Las variaciones en las que se expresa reflejan las creencias sobre la naturaleza del apoyo que requieren. Dijeron “no tener acompañamiento en aula” o “herramientas”, pero todos tenían en común la expresión de déficit con respecto al apoyo que reciben de los docentes especialistas en Educación Especial o de los profesionales del PIE.

Finalmente, el componente de análisis discursivo nos ha permitido observar más en detalle las fuerzas sociales a las que está sometido el profesorado de inglés en este contexto, siendo los docentes jefes de la Unidad Técnica Pedagógica de los centros (UTP) los causantes aparentes de la baja agencialidad experimentada por algunos docentes y de las emociones negativas expresadas por muchos de los participantes en lo relativo a su relación laboral con esta figura de autoridad en los centros educativos.

El discurso del profesorado evidencia que se siente abrumado por las exigencias de los estamentos administrativos. La existencia de los procedimientos del Programa de Integración Escolar, que implica engorrosos trámites administrativos, hace menos probable una actitud positiva de los docentes hacia este aspecto específico. Sin embargo, como ya se comentó en los apartados anteriores, no se puede concluir que los profesores tienen actitudes negativas hacia la inclusión, ya que en las escuelas municipales y subvencionadas de Chile no han tenido la experiencia de trabajar en contextos escolares que siguen los principios de la educación inclusiva y sus actitudes negativas se relacionan más bien con la organización curricular y administrativa de la integración escolar como ha sido implementada en este contexto.

En cuanto a esta dificultad, Oswick y Noon (2014) estudiaron los discursos asociados a los conceptos de la diversidad, la igualdad y la inclusión social con el fin de avanzar en la comprensión del proceso mediante el cual se forman y se vuelven populares ciertas interpretaciones simbólicas de los mismos. Estos investigadores observaron cómo la transición entre el entendimiento de la diferencia entre uno y otro es todavía una importante preocupación en la investigación social que busca propiciar avances en los procesos de inclusión en todos los ámbitos de la sociedad. Estos investigadores utilizaron un enfoque para el análisis crítico del discurso basado en la teoría de Fairclough (1995). Aplicaron la estrategia de meta-análisis discursivo de una muestra significativa de un corpus de trabajos de investigación que trataban los temas de diversidad, igualdad e inclusión en el Índice de Citaciones de las Ciencias Sociales (*Social Sciences Citation Index*).

En su análisis, Oswick y Noon (2014) estudiaron el cambio discursivo que se ha producido en la investigación sobre la transición desde el concepto de igualdad al de diversidad. También observaron cómo se posiciona social y simbólicamente el concepto de la inclusión en el corpus analizado. Estos investigadores concluyeron que, a pesar de que la comprensión e interpretación simbólica de los conceptos estudiados constituye un eficaz enfoque antidiscriminatorio, su popularidad fluctúa en la investigación en ciclos recursivos. Comprueban estos investigadores, a través de sus análisis, cómo estos discursos son retóricamente formulados, hallazgo que puede ser corroborado con los resultados del presente estudio con respecto al estatus actual de los conceptos de inclusión e integración en el sistema escolar chileno.

## **7.5 La formación y desarrollo profesional en el discurso docente.**

La segunda dimensión en la que se han encontrado las actitudes docentes más desfavorables frente a la inclusión educativa es la relativa a la formación y desarrollo profesional docente. El análisis discursivo ha revelado que el profesorado de inglés tiende a expresar una evaluación moral de orientación negativa de la implementación de la inclusión educativa y de su formación inicial y desarrollo profesional para afrontarla. Esta actitud se

muestra en el uso de expresiones tales como “es necesario” o “se debe”, refiriéndose generalmente a las acciones que los centros de formación universitarios o a las autoridades de los estamentos educativos deben implementar para educar al profesorado para la inclusión.

Es interesante observar que estos docentes consideran que su insuficiente formación en el área de las necesidades educativas especiales puede suplirse con una asignatura en el currículo de sus programas. Se ha encontrado que el profesorado de inglés participante tiene un enfoque más bien individualista de su formación y desarrollo profesional. Este hallazgo concuerda con lo encontrado en todos los estudios previos sobre la actitud de los profesores chilenos hacia la inclusión.

Diversos investigadores han llegado a la conclusión que el profesorado chileno no ha sido formado en las universidades sobre los nuevos paradigmas para la atención a la diversidad. Sánchez Díaz et al. (2008) y Tenorio (2011) investigaron a docentes chilenos en etapa de formación en sus programas de pedagogía y descubrieron que sin importar su especialidad, siempre declaran no sentirse preparados para el desafío. En ambas investigaciones, los docentes de Educación Básica fueron quienes mostraban actitudes más positivas con respecto a su preparación, siendo los únicos que declaran haber tenido una cátedra sobre educación inclusiva pero que consideran insuficiente y muy teórica en el tratamiento del tema. En esta investigación, el profesorado de inglés participante que también contaba con formación en Educación Básica no ha mostrado diferencias significativas en sus actitudes hacia la inclusión en comparación con los profesores de inglés sin esta formación.

Los hallazgos del presente estudio se pueden contrastar también con aquellos obtenidos por investigadores en el ámbito internacional. Estos confirman que la falta de apoyo de las autoridades educativas y de los docentes especialistas en Educación Especial impacta negativamente en las actitudes docentes (Avramidis y Norwich, 2002; Kuyini y Desai, 2007; Loreman et al. 2007; Unianu, 2012). Esta situación fue comentada por los profesores de inglés participantes en reiteradas oportunidades.

Persiste, no obstante, la confusión en torno al significado y las diferencias entre los conceptos de integración e inclusión como indica Unianu (2012). Según los resultados de la encuesta, el profesorado de inglés de Valparaíso tiene actitudes favorables sobre los principios de la inclusión educativa. Sin embargo, esta actitud favorable no se evidencia en su discurso.

Para comprender el uso del lenguaje que utilizan los profesores sobre la inclusión educativa, Apablaza (2015) examinó el discurso sobre la diversidad y las diferencias que circula actualmente en la investigación científica chilena. Su metodología incluyó el análisis crítico del discurso de 45 artículos científicos siguiendo también en esta indagación los principios de Foucault para la indagación sobre estas temáticas. Apablaza (2014) destaca en sus conclusiones que se identifica “un marco discursivo en la literatura académica chilena que privilegia los discursos oficiales de organismos internacionales, un discurso aparentemente neutral, que no cuestiona y más bien naturaliza las diferencias y la normalidad en el ámbito educativo” (p. 259). Esta autora explica que los conceptos de diversidad, inclusión y normalidad se articulan como contrapuestos en el discurso, poniendo de relieve las diferencias que presentan algunos de los estudiantes, las que se construyen en torno a lo considerado normal en el lenguaje en estos documentos.

El profesorado de inglés participante en esta investigación tampoco parece reflexionar en profundidad sobre el concepto de libertad subyacente en la inclusión; la libertad de tener opciones en la forma en que aprendemos en los centros educativos. Los docentes no pueden discernir la contradicción que estos valores significan cuando conviven con la existencia de las adaptaciones curriculares individualizadas. No nos sorprende que persista un lenguaje propio de la integración escolar entre los/as docentes de inglés y una confusión sobre las estrategias didácticas propias de la inclusión educativa.

Hace 20 años, el estudio de Rex (2000) marcó las pautas del foco que debería tomar la investigación crítica para propiciar la inclusión educativa a través de estrategias de formación docente que impacten en las prácticas sociales profundamente arraigadas en el

discurso de las instituciones. Esta investigación tuvo por objetivo describir las prácticas discursivas inclusivas que utilizaba el profesorado de aula regular para la atención a la diversidad en un contexto específico. Esta investigadora se interesó en observar en el discurso de los docentes y estudiantes las prácticas que resultaban efectivas para favorecer la inclusión de estudiantes con alguna barrera en su aprendizaje. Con este propósito, esta autora analizó segmentos específicos de los datos que aportaron información relevante sobre las interacciones en el aula entre profesor y estudiante.

En sus hallazgos Rex (2000) nos proporciona un interesante análisis de las interacciones en el aula que daban cuenta de prácticas discursivas concretas del profesorado que propiciaban la inclusión de todos los estudiantes en esta institución. Rex (2000) destaca la importancia del rol de mediadores socioculturales que tienen los docentes en los contextos de inclusión educativa. El profesor puede actuar como mediador en las reglas y los procedimientos para reconocer a todos los estudiantes como participantes legítimos de las actividades de la clase. El profesorado no solamente puede proveer oportunidades de interacción inclusiva en sus clases, sino que también estimula al estudiantado con necesidades especiales a aprovechar estas oportunidades y lo reafirman positivamente, a través de la utilización de un discurso inclusivo en la interacción cotidiana en el aula.

Por último, es importante indicar que los docentes participantes en el presente estudio muestran actitudes negativas con respecto a las actividades de perfeccionamiento y capacitación que han recibido en los centros educativos, denotando en su discurso el sentimiento de imposición y desazón ante las exigencias a las que son sometidos. La mayoría de los talleres de actualización didáctica que les han ofrecido no se relacionan específicamente con la enseñanza de idiomas, lo que impacta negativamente en sus actitudes dada la fuerte representación social que manejan en su discurso como los “expertos” de su área y los únicos que “saben” lo que es necesario hacer en una clase de inglés, como comentamos en el apartado anterior.



## **CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.**

### **8.1. Síntesis de los resultados.**

Esta investigación ha tenido como objetivo general indagar la actitud hacia la inclusión educativa del profesorado de inglés que imparte docencia en los centros públicos y subvencionados de la región de Valparaíso. La inclusión educativa ha estado en el centro de recientes reformas educativas propiciadas por el Ministerio de Educación en Chile.

Los objetivos específicos que han guiado esta investigación son los siguientes: (1) Investigar las actitudes generales de los profesores de inglés de la región de Valparaíso sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la clase de inglés como lengua extranjera (LE). (2) Describir las actitudes de los docentes de inglés de la región de Valparaíso sobre aspectos curriculares y organizativos para la implementación de la inclusión educativa en la clase de inglés como LE. (3) Conocer las actitudes de los docentes de inglés de la región de Valparaíso con respecto a su práctica docente para la inclusión de estudiantes con NEE en la clase de inglés como LE. (4) Indagar las actitudes de los profesores de inglés de la región de Valparaíso sobre su formación y desarrollo profesional para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la clase de inglés como lengua extranjera (LE).

Los hallazgos indican que, en lo concerniente a sus opiniones generales, las actitudes del profesorado de inglés de esta región son aparentemente favorables hacia los principios de la inclusión educativa. No se han encontrado mayores diferencias en sus actitudes que puedan ser atribuibles a variables demográficas tales como la experiencia profesional, el departamento provincial al que pertenecen o si tenían o no formación en Educación Básica.

Sin embargo, estos hallazgos deben ser interpretados críticamente, ya que el análisis discursivo revela la fijación del repertorio interpretativo correspondiente a la integración

escolar, lo que no concuerda con los principios de la inclusión. Se puede decir entonces que los/as docentes de inglés muestran actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con alguna necesidad educativa especial como un deber moral, más que adhiriéndose a la perspectiva de la atención y celebración de la diversidad. Estos conceptos parecen muy lejanos aún de la realidad de los profesores de inglés chilenos debido a la implementación del Programa de Integración Escolar.

La falta de pensamiento crítico en el profesorado se ha evidenciado, por ejemplo, en el hecho de que ninguno de los participantes de esta investigación ha expresado preocupación por los procesos administrativos estigmatizantes a los que se somete al estudiantado que requiere de apoyo especial. Tampoco parecen inquietos por la necesidad de realizar planes de adaptaciones individuales que muchas veces resultan engorrosos y excluyen a los estudiantes PIE de las actividades regulares de la clase. Estas aparentes faltas de coherencia pueden atribuirse a su falta de conocimiento sobre la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión, que es la base de las estrategias específicas para la atención a las diferencias utilizadas en este contexto. En los documentos oficiales del Ministerio de Educación se utilizan ambos términos, los que conviven en la legislación y en los procedimientos administrativos, sin una discusión crítica que aclare al profesorado las importantes diferencias conceptuales entre ellos.

Las actitudes de los docentes de inglés hacia sus propias prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con NEE también son favorables. En su gran mayoría, estos docentes tenían o habían tenido estudiantes con NEE en sus aulas. En sus respuestas en la encuesta, ésta fue la dimensión en la que mostraron actitudes más positivas. Este hallazgo se corrobora con lo encontrado con el análisis discursivo que revela la alta agencialidad y marcada representación social identitaria del profesorado de inglés como experto en el idioma extranjero, es decir, especialista en un contenido. Estos docentes representan socialmente a los profesores de Educación Especial como expertos en otra área y en su discurso los identifican siempre como deficitarios para proveer apoyo en sus clases.

De sus comentarios se desprende que manejan conocimientos didácticos pertinentes y actualizados para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, los docentes de inglés de Valparaíso parecen conocer los principios de la enseñanza comunicativa en una segunda lengua en términos más bien vagos y generales. Por el contrario, estos educadores parecen favorecer el uso de metodologías centradas en el profesor, en el análisis lingüístico y en ejercicios tradicionales que no sólo no favorecen la inclusión de estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje en el aula regular, sino que pueden dificultar el desarrollo de habilidades comunicativas para todo el alumnado.

Cuando comentan las estrategias de inclusión que utilizan, los profesores de inglés de la región mencionan adaptaciones de los objetivos o cambios en el formato de las evaluaciones. Sin embargo, ninguno de los docentes consultados ha ofrecido ejemplos concretos de actividades comunicativas, de comprensión lectora, auditiva o de expresión oral o escrita que se hayan adaptado para estudiantes con NEE. Los ejemplos de actividades comentadas no se corresponden con el enfoque comunicativo que se favorece desde la investigación en el campo de la enseñanza de idiomas. Los resultados de la presente investigación indican que persiste en los/as docentes de inglés la confusión con respecto a los factores que impactan en los procesos de adquisición de habilidades comunicativas en una lengua extranjera, ya que parecen operar aún desde una conceptualización del proceso de aprendizaje de idiomas que se basa en la lingüística descriptiva y la psicología conductista.

Los docentes participantes de este estudio consideran el aprendizaje del inglés como un proceso individual, de creación de hábitos, centrado en la transmisión de conocimientos del profesor a los estudiantes. Se puede argumentar que estos docentes no creen necesariamente que el método comunicativo sea el apropiado para este contexto. Esta situación es preocupante ya que los desarrollos más recientes en el campo de la enseñanza de idiomas destacan entre los principales requisitos de una clase de inglés efectiva la motivación para el aprendizaje, lo que implica la necesaria inversión del esfuerzo y compromiso de los aprendices, y el acceso a oportunidades de comunicación significativa.

Las actitudes de estos docentes sobre su formación y desarrollo profesional para la atención a la diversidad son claramente desfavorables. El profesorado de inglés de escuelas públicas y particulares subvencionadas de la región de Valparaíso no valora positivamente la capacitación que ha recibido en sus lugares de trabajo. El análisis discursivo indica que los profesores evalúan racional y moralmente las condiciones necesarias para la inclusión educativa en este contexto. Cuando se refieren a los principios que fundamentan la inclusión suelen utilizar enunciados que denotan racionalidad, es decir, que lo que indican es necesario y conveniente para la sociedad. Por otra parte, cuando evalúan la formación y capacitación recibida en las universidades, su discurso social se expresa en el ámbito de la evaluación moral, es decir, lo que se debe hacer porque es lo correcto.

Los profesores de inglés sostienen que las dificultades para su desarrollo profesional en este tema son variadas. Por un lado, los talleres de capacitación que se ofrecen solo presentan las orientaciones más generales del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA). Por otro lado, no cuentan con apoyo de especialistas en el área de la enseñanza del inglés por lo que las capacitaciones son percibidas como desconectadas de su realidad. Ninguno de los participantes contaba con un ejemplo de adaptaciones curriculares o de estrategias de diferenciación concretas en el marco del enfoque comunicativo. De sus comentarios se desprende que las capacitaciones han entregado información general, similar a la que aparece en los programas de aprendizaje con respecto a estos temas. En relación con el DUA, el profesorado de inglés indica que no ha sido entrenado específicamente en cómo aplicar este enfoque en sus clases. Además, los profesores participantes señalan que no han sido invitados a contribuir en la toma de decisiones que se relacionan con las capacitaciones que se les ofrecen.

Las actitudes de los docentes de inglés de la región son muy desfavorables también en el ámbito de su formación profesional para afrontar la inclusión de estudiantes con NEE en sus aulas. Ninguno de los participantes asistió a una cátedra o taller sobre estrategias de atención a la diversidad en sus programas de formación inicial. Este hallazgo puede explicarse por las dificultades que se han suscitado en la innovación de los programas de formación de profesores de inglés en Chile, como han estudiado anteriormente otros

investigadores. Los principios y valores de la inclusión educativa corresponden a un fenómeno relativamente reciente para haber impactado en las creencias de quienes se encuentran en ejercicio de la profesión hace mucho tiempo y en las actitudes de los formadores del profesorado de inglés.

Las actitudes del profesorado son claramente desfavorables hacia los aspectos curriculares y organizativos de la inclusión. Ésta es el área en la que los docentes de inglés mantienen las actitudes más negativas con respecto a la inclusión educativa. La frase “falta de apoyo” fue identificada como el punto central a partir del que se extendía la mayoría de los comentarios de los docentes. Este punto nodal proporcionó los significantes clave más reiterados en el discurso tales como la falta de herramientas, de recursos o de especialistas, representando estas frases una actitud de orientación negativa a causa de esta situación.

Las actitudes negativas de los docentes con respecto a los aspectos curriculares y organizativos se relacionan también con la baja agencialidad expresada desde una dimensión emotiva a través del relato de experiencias frustrantes en la práctica docente en las escuelas municipales y subvencionadas. Se destaca en estos hallazgos el rol de los jefes de la Unidad Técnica Pedagógica como la autoridad que inhíbe la creatividad y agencialidad de los docentes de inglés y contribuye a sus sentimientos de desazón frente a la inclusión educativa. En este sentido, el profesorado indica que no tiene instancias de trabajo colaborativo con los docentes de Educación Especial o con los demás profesores de inglés, ya que no se contempla la asignación de tiempo para estas actividades en la organización del trabajo semanal.

Esta situación de falta de tiempo para el trabajo colaborativo docente se debe a la falta de apoyo institucional, que provoca actitudes negativas por parte del profesorado que se ve expuesto de igual manera a las exigencias del sistema estandarizado de medición de la calidad. Este sistema implica la aplicación de pruebas estandarizadas a sus estudiantes para comprobar los aprendizajes, sin contar con ayuda para la atención a la diversidad en las aulas. Por otro lado, se revela una cultura organizativa en la que sólo las áreas de Lenguaje

y Matemáticas son lo suficientemente importantes como para asignar tiempo y recursos de los profesionales de apoyo.

Se ha observado que en el área de inglés todavía se practica la exclusión de la clase de estudiantes con NEE en la Educación Básica y Educación Media. No sólo las autoridades educativas perciben el aprendizaje del inglés como un aprendizaje no necesario para los estudiantes con alguna necesidad educativa especial, sino que la misma opinión parecen tener los padres y tutores, especialmente los padres de estudiantes con alguna NEE quienes en muchos casos prefieren que sus hijos no participen en esta clase debido a las dificultades inherentes a la misma. Se ha confirmado también el hallazgo de estudios anteriores con respecto a la existencia de una cultura educativa en la que no se percibe el aprendizaje del inglés como un contenido relevante para todo el alumnado. Ante esta falta de comprensión y apoyo de las instituciones, el profesorado de inglés percibe sus esfuerzos para que todo el estudiantado aprenda el idioma como basados solamente en su propio compromiso y esfuerzo personal, situación que puede explicar sus actitudes más negativas ante el desafío.

Como conclusión de esta investigación sobre las actitudes docentes, se ha observado que a pesar de haber dado una valoración positiva a los principios de la inclusión en la encuesta, de los comentarios de los docentes se desprende una actitud poco reflexiva con respecto a los procedimientos inherentes a la integración escolar como son las adaptaciones curriculares personalizadas. La fijación del repertorio de la integración educativa hace imposible propiciar un cambio hacia el entendimiento de las diferencias como algo natural. Muchos profesores dicen conocer el enfoque de Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) pero no lo utilizan, dado que en los contextos donde trabajan los estudiantes que requieren apoyo están previamente identificados y sus adaptaciones son individuales. El DUA es un enfoque didáctico que requiere que los docentes den opciones de representación, creación y motivación a todo el alumnado en el aula y no sólo a quienes requieren alguna asistencia especial, lo que parece lejano en el contexto y área del saber estudiado.

Existen marcados factores sociales que influyen en la actitud de los docentes de inglés frente a la inclusión en Valparaíso. En primer lugar, en Chile, al igual que en los países que se comprometieron con la educación para todos, los valores que sustentan la educación inclusiva tales como la diversidad, la equidad, la justicia social, la libertad, la solidaridad y la cooperación se han puesto de relieve en los esfuerzos por adaptar la legislación y la administración educativa a los requerimientos del desafío de atender a la diversidad en las aulas.

Recientemente, estos esfuerzos por mejorar la atención a la diversidad en la educación en Chile se han traducido en reformas cosméticas de la legislación ya existente tendente a la atención a los estudiantes con alguna necesidad educativa especial en las escuelas públicas y subvencionadas. La implementación gradual de la Nueva Educación pone de relieve valores tales como la calidad y la equidad educativas y pretende ser un sistema de apoyo a los administradores de los centros educativos, para que sean éstos quienes mejoren las condiciones del trabajo docente. Con la creación de los Servicios Locales de Educación y el Programa de Desarrollo Profesional Docente, se promete al profesorado más tiempo para el trabajo colaborativo y más capacitaciones y apoyo pertinente a los contextos específicos en los que trabajan. No obstante, no está claro cómo esto impactará en las prácticas de los docentes de inglés, ya que la investigación reciente ha encontrado que estos se encuentran asolados por la perspectiva de bajas remuneraciones y una alta carga de trabajo que dificulta la innovación. También se ha observado que estos docentes no reciben apoyo de los padres de los estudiantes quienes en su mayoría no ven el aprendizaje de este idioma extranjero como una prioridad para sus familias.

Los docentes de inglés que trabajan actualmente en las escuelas municipales y subvencionadas se formaron en diferentes programas universitarios con similitudes y limitaciones que comparten la mayoría de los programas de formación del profesorado de alguna especialidad para la enseñanza media en Chile. Los profesores de inglés generalmente reciben formación en tres áreas: formación general, formación disciplinar y de formación profesional, tendiendo los programas a destacar la formación disciplinar sobre las otras áreas. Esto describe a la mayoría de los programas de formación de profesores de

inglés en Chile, los que fieles a su tradición siguen teniendo como principal objetivo que sus graduados tengan alta habilidad comunicativa en la lengua extranjera, comprobada y certificada a través de alguna prueba estandarizada internacional.

Por lo anteriormente expuesto, y a pesar de que el campo de la enseñanza del inglés como idioma extranjero se ha alineado con los enfoques didácticos centrados en el aprendizaje que proveen a todos los estudiantes apoyo o “andamiaje” adaptado a sus necesidades personales y oportunidades de comunicación, el profesorado de inglés en las escuelas municipales y subvencionadas sigue prefiriendo las metodologías tradicionales centradas en el profesor y en el estudio de estructuras que contemplan poca interacción entre los estudiantes. Según estipula el programa de inglés para el nivel octavo básico, los docentes de inglés deben usar materiales y estrategias variadas en sus clases, considerando las diferencias entre sus estudiantes cuando diseñan la lección. El programa también sugiere la implementación de métodos de evaluación diversos.

Por otro lado, el recientemente promulgado Decreto 83 presenta orientaciones para la diversificación de la enseñanza y explica el enfoque de las dificultades como barreras en el aprendizaje que pueden afectar a cualquier estudiante, tenga o no alguna dificultad específica en su aprendizaje. En el Decreto 83 se resalta el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) como la estrategia indicada para atender a las diferencias en las aulas en Chile. No obstante, la atención a las necesidades educativas especiales se sigue abordando a través de un decreto educativo relacionado con la integración: el Programa de Integración Escolar (PIE). Esta incoherencia obliga a los/as docentes y especialistas de los centros educativos a cumplir con un detallado procedimiento de diagnóstico para identificar a los estudiantes que requieren de apoyo y especificar las adaptaciones necesarias para cada individuo. La reglamentación actual indica que la tarea debe realizarse en colaboración con el equipo de apoyo técnico de la escuela, lo que no se está dando actualmente para la clase de inglés.

Los resultados del presente estudio han destacado la importancia de conocer las actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad debido a la directa relación que

existe entre las actitudes positivas y la implementación de estrategias y prácticas inclusivas. Las actitudes docentes forman parte del concepto más amplio de identidad docente, que entiende el desarrollo de las capacidades de los profesores como un continuo devenir de experiencias que tienen impacto en sus valores, sus creencias y, en último caso, su quehacer en el aula.

Es necesario continuar investigando en esta área, en particular sobre las creencias de los docentes de inglés chilenos/as en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Es preciso indagar más profundamente en las creencias de estos docentes con respecto a cómo se aprende un idioma extranjero de manera efectiva y cuáles son las estrategias de inclusión que dan resultado en el aprendizaje del inglés en este contexto.

Los hallazgos de esta investigación han destacado también la escasa preparación que ha tenido el profesorado del área de idiomas para afrontar la atención a estudiantes con NEE en las aulas regulares en Chile. Los profesores de inglés no han sido preparados para atender a la diversidad educativa en sus programas de formación inicial. Mantienen actitudes bastantes negativas sobre las capacitaciones ofrecidas por considerarlas muy generales y desconectadas de las necesidades de su clase. Los programas de formación inicial de profesores de inglés en Chile deben incorporar módulos, asignaturas y/o talleres que enfrenten a los futuros profesores a situaciones cotidianas de atención a las diferencias. Los docentes requieren conocer variadas estrategias de colaboración y de reflexión para la formación de un profesorado más crítico, capaz de propiciar los cambios necesarios en las prácticas discursivas con el fin de lograr la verdadera inclusión en las escuelas de Chile.

## **8.2. Implicaciones pedagógicas.**

La posibilidad de lograr ambientes de aprendizaje inclusivos es un complejo desafío en el campo de las Ciencias de la Educación desde hace ya varias décadas. Los hallazgos de este estudio apuntan a la importancia de adoptar una perspectiva social crítica para la

investigación científica en esta área. Esta perspectiva crítica de la inclusión favorece un cambio en el enfoque médico con el que se han afrontado las necesidades educativas especiales (NEE) tradicionalmente en Chile. La perspectiva sociocultural crítica del desarrollo docente enfatiza el posicionamiento social discursivo como medio de comprensión y análisis de los fenómenos relacionados con la formación y el desarrollo humano (Reeves, 2006). En el presente estudio, se ha entendido que las actitudes de los docentes se forjan no sólo en la formación inicial o en la experiencia profesional, sino que también se conforman a través de las distintas afiliaciones identitarias (familiares, culturales, sociales, o nacionales) que los profesores han tenido durante el trayecto de su vida (Wenger, 2000).

La investigación en el ámbito de las actitudes y su impacto en la práctica educativa ha constituido un importante tema de investigación en el campo de la educación desde su incorporación en los currículos innovados que reconocen el entorno contextual del aprendizaje y la identidad de los aprendices como factores relevantes para explicar la adopción o apropiación de conocimientos y competencias por parte de los individuos. No será posible adoptar una perspectiva que se base en los valores de la inclusión sin tomar conciencia de la fijación de los significados que se reafirman en el discurso. Será relevante desarrollar investigaciones futuras que impliquen, por ejemplo, intervenciones pedagógicas para reflexionar sobre el lenguaje que se usa para identificar al estudiantado que necesita de apoyo especial, para observar así más profundamente el fenómeno de las actitudes hacia la inclusión en el discurso utilizado en los centros educativos, y desde este punto, trabajar colaborativamente en construir estrategias discursivas concretas para propiciar un cambio de paradigma.

Después de cambiar el discurso discriminador, es necesario que las comunidades y en particular las autoridades de las escuelas propicien el trabajo colaborativo docente para la atención a todo el alumnado y no sólo a quienes han sido diagnosticados. Esta labor también debería documentarse y analizarse críticamente en vista de los complejos desafíos que conlleva. Esto requiere la organización del tiempo y de los espacios apropiados además de los recursos materiales para asegurar el acceso universal de los estudiantes a los

objetivos de aprendizaje. En la voz de los profesores se evidencia la necesidad de proporcionar oportunidades de formación a los docentes en ejercicio que los preparen para el desafío de la inclusión educativa (Infante, 2010; Sánchez et al., 2008; Tenorio, 2011).

Por último, esta investigación ha evidenciado el posicionamiento discursivo docente que no favorece la colaboración, por lo que se debería propiciar investigación-acción colaborativa en los centros. Estos proyectos deberían respaldar la reflexión de los profesores de inglés para que se descubran las diversas opciones de colaboración con los/as demás profesionales en el centro educativo con las que cuentan, y se valoren más positivamente las aportaciones de sus compañeros de Educación Diferencial, de Educación Básica o Educación Parvularia o incluso de los docentes de otras especialidades. Todo el profesorado cuenta con conocimientos y herramientas que pueden ser valiosas para los compañeros de otras áreas. Es necesario enseñar a los docentes sobre estrategias de trabajo colaborativo y co-enseñanza interdisciplinaria desde su formación inicial en las universidades.

### **8.3. Limitaciones del estudio.**

En la presente investigación se ha utilizado un diseño exploratorio descriptivo con método mixto que ha demandado la construcción de una encuesta social para la obtención de información cuantitativa, además de la obtención de datos discursivos para su interpretación con estrategias de análisis crítico. Se ha usado esta metodología de investigación para compensar las inherentes debilidades de cada una de estas estrategias y asegurar la verificación de los resultados mediante la triangulación de la información obtenida con las distintas técnicas de recogida de datos utilizadas. No obstante, cada una de estas técnicas de indagación ha presentado limitaciones en esta investigación.

En primer lugar, el proceso de construcción y revisión de la encuesta social ha implicado un procedimiento en fases que obligó a retrasar y posponer las actividades planificadas originalmente en el cronograma para este trabajo. Una vez analizados los

resultados de la encuesta cuantitativa, no fue posible corroborar toda la información estadística obtenida a través de este medio ya que la información cualitativa de los análisis discursivos en muchos casos se contraponía a los resultados cuantitativos. Así, a pesar de que se observó que los docentes de inglés tenían actitudes favorables hacia la inclusión, el análisis discursivo evidenció que sus actitudes se refieren más bien a la integración, y que prevalece en su lenguaje el fenómeno de marcar la diferencia entre los estudiantes “normales” y aquellos que tienen alguna dificultad de aprendizaje.

Se ha comprobado que este tipo de encuesta social no es un método apropiado para conocer las tendencias en las actitudes de los individuos. La indicación de “grado de acuerdo” ha resultado ser un método demasiado indirecto para la construcción de una escala fiable, ya que requiere que los encuestados reaccionen a un enunciado que se construyó artificialmente para este instrumento y que no corresponde al lenguaje de uso más cotidiano en los centros educativos. Es más, el análisis de fiabilidad ha arrojado un resultado de 0.77 de correlación entre todos los ítems de la encuesta, lo que se encuentra en el extremo inferior del rango en el que un instrumento cuantitativo se considera aceptable y, por ende, sus resultados fiables.

Por otro lado, en esta investigación se ha adoptado la perspectiva sociocultural crítica mediante el análisis del lenguaje de los docentes de inglés. En este enfoque investigador se requiere la interpretación de los fenómenos considerando información del contexto histórico cultural donde éstos se desarrollan. A pesar de que en el capítulo tres de esta tesis doctoral se presenta el marco contextual de esta investigación, la complejidad y fluidez de los fenómenos sociales hacen imposible que este contenga toda la información que es pertinente para la discusión de estos resultados, en especial a la vista de las reformas recientes en la organización administrativa, las que suponen cambios importantes para los centros educativos municipales y subvencionados de esta región. Las actitudes docentes se ven altamente influidas por factores socioculturales contextuales por lo que se necesita estudiarlas a través de un diseño etnográfico longitudinal que implique el seguimiento de los profesores por un periodo de tiempo, además de la recogida de información de otros actores del sistema educativo.

En lo relativo a los análisis cualitativos realizados, la interpretación de los datos se ha realizado manualmente y sin la ayuda de un programa computacional para el análisis textual como Atlas.ti. Esta situación constituye una limitación de este estudio ya que los resultados se basan principalmente en la interpretación de la investigadora responsable, dada su experiencia previa con el tema y el contexto estudiado. Otra limitación de las técnicas de análisis utilizadas en esta investigación es que se omitió una etapa de corroboración de los resultados por parte de los docentes entrevistados. Esta fase hubiera permitido comprobar que la interpretación del lenguaje que se realizó fue la más acertada.

Por último, otra limitación de este estudio que ha adoptado la perspectiva sociocultural es que no se obtuvo información directa sobre las prácticas de los/as docentes de inglés de la región con respecto a la inclusión educativa. Es necesario realizar esta investigación mediante la observación de las prácticas discursivas del profesorado en los centros educativos donde trabajan, dentro y fuera del aula.

#### **8.4. Futuras líneas de investigación.**

La incipiente investigación en el ámbito de la formación de los profesores de inglés en Chile ha destacado la necesidad de apoyar y observar los procesos de desarrollo profesional desde una perspectiva social y situada con el fin de comprender las particularidades y los desafíos del contexto chileno (Barahona, 2014; Cisternas, 2011; Smith, Connelly y Rebolledo, 2014). Una vez analizados los hallazgos de esta investigación se puede concluir que estos constituyen un punto de partida para realizar otras indagaciones sobre las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa en Chile, en particular sus actitudes hacia los aspectos curriculares y organizativos frente a los importantes cambios administrativos que la Nueva Educación conllevará para su trabajo.

Una de las principales limitaciones para la implementación de prácticas inclusivas que expresaron los participantes en este estudio es la falta de tiempo para actividades no

lectivas como la planificación de clases, reuniones de coordinación con compañeros y preparación de materiales. En la nueva normativa que comenzó a regir en 2016, y que se ampliará gradualmente en cobertura en los años siguientes, se hace hincapié en la importancia del trabajo colaborativo docente y, en especial, en la asignación formal de tiempo para que el profesorado pueda reunirse con sus compañeros especialistas de Educación Especial o con otros docentes de inglés para el diseño de estrategias de instrucción y materiales. La responsabilidad de asegurar estas condiciones recae en los administradores y los equipos directivos de los centros educativos públicos y subvencionados, quienes tendrán apoyo de los Servicios Locales de Educación. En estos nuevos estamentos administrativos se espera que se canalicen las necesidades de capacitación y recursos de manera más expedita y contextualizada, evitando hacerlo desde un nivel central como sucede actualmente.

La investigación futura debería profundizar en las creencias del profesorado de inglés en este contexto con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros en vista de los últimos desarrollos en este campo. En este sentido, será interesante indagar la interpretación que hacen los docentes de inglés de los programas de la asignatura, ya que se puede plantear la hipótesis de que se ocupan principalmente de enseñar los contenidos lingüísticos tales como gramática y vocabulario y no tanto el desarrollo de habilidades comunicativas.

En cuanto a la formación del profesorado, este ámbito también se verá influido por las nuevas normativas de la Nueva Carrera Docente ya que uno de los pilares del nuevo sistema es el fortalecimiento de los procesos formativos en las universidades. Será necesario averiguar de qué manera se incorporan las nuevas necesidades de conocimiento y habilidades docentes para la atención a la diversidad en los programas de formación de profesores de inglés. Este proceso debe tener en cuenta la investigación previa sobre las creencias de estos profesores debido a que estas impactan en el trabajo docente en el aula. Esta tarea requiere un tratamiento respetuoso, en contextos seguros, donde los docentes en formación puedan revelar y reconstruir las creencias adquiridas en su experiencia escolar, para incorporar una visión que también incluya los valores de la educación inclusiva.

Uno de los desafíos más grandes de la Nueva Educación es convencer a los profesores de inglés que imparten clases en los centros educativos públicos y subvencionados que el enfoque actual autoritario y principalmente centrado en el profesor no favorece la inversión personal de esfuerzo para el aprendizaje de los estudiantes. Se debería además investigar el impacto de la colaboración con los/as docentes de otras áreas como una estrategia para favorecer los aprendizajes de todo el estudiantado en las aulas y no sólo los que tienen alguna necesidad educativa especial diagnosticada.

Por último, la investigación en el tema de la inclusión educativa en Chile debe promover una visión crítica que permita terminar con la estigmatización de los estudiantes que requieren de apoyo y reducir las emociones negativas que la experiencia con los Programas de Integración Escolar han producido en los diferentes actores del sistema escolar chileno.

## CAPÍTULO 9: REFERENCIAS

- Abrahams, M. J. y Fariás, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01246412010000200009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01246412010000200009&lng=en&tlng=pt).
- Alberta Education (2008). *French as a second language: Guide to implementation, grade 7 to grade 9*. Edmonton: Alberta Education French Language Services Branch.  
[https://education.alberta.ca/media/384994/gr7\\_9implementation.pdf](https://education.alberta.ca/media/384994/gr7_9implementation.pdf)
- Antonak, R. y Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139-149.  
<https://doi.org/10.1177/001440299506200204>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41, 253-266.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>
- Archibald, J., Roy, S., Harmel, S., Jesney, K., Dewey, E., Moisk, S. y Lessard, P. (2006). *A review of the literature on second language learning* (2nd Ed.). Calgary: Language Research Center, University of Calgary.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498248.pdf>

Arnaú, L. y Montané, J. (2010). Contributions from attitude change theory on the conceptual relation between attitudes and competencies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1283-1302.

[http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/920/Art\\_22\\_465\\_eng.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/920/Art_22_465_eng.pdf?sequence=1)

Artiles, A. (2011). Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher*, 40(9), 431-441.

<https://doi.org/10.3102/0013189X11429391>

Artiles, A. y Ortiz, A. (2002). English language learners with special education needs: Contexts and possibility. En A. Artiles y A. Ortíz (Eds.), *English language learners with special needs: Identification, assessment and instruction* (pp. 3-27). Washington: Center for Applied Linguistics y Delta Systems CO, Inc.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482995.pdf>

Asún, R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: El proceso de la producción de información cuantitativa. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 31-38). Santiago: LOM Ediciones.

Atkinson, D. (Ed.) (2011). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Taylor & Francis.

Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. En *Report Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean* (1-30). Caracas: IESALC-UNESCO.

[http://www.oei.es/docentes/info\\_pais/informe\\_formacion\\_docente\\_chile\\_iesalc.pdf](http://www.oei.es/docentes/info_pais/informe_formacion_docente_chile_iesalc.pdf)

- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration /inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barahona, M. (2014). Exploring the currículo of second language teacher education (SLTE) in Chile: A case study. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(2), 45-67. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333331210004.pdf>
- Barnard, R. y Burns, A. (Eds.) (2012). *Researching language teacher cognition and practice: International case studies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Berardi, L. (2015). Capítulo III: La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (Eds.), *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80) Santiago: CLACSO.
- Blázquez, F. y Tagle, T. (2012). Formación docente: Un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 2-12.  
<https://hdl.handle.net/10925/910>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.  
[http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index\\_for\\_inclusion.pdf](http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf)
- Bozatzis, N. (2014). The discursive turn in social psychology: Four nodal debates. En N. Bozatzis y T. Dragonas (Eds.), *The discursive turn in social psychology* (pp.25-50). Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publication.

- British Council (2012). *La formación de docentes de Inglés en Chile: El desafío de la calidad la pertinencia ¿Qué aspectos críticos deben ser cautelados?* Santiago: British Council. <http://piap.cl/seminarios/archivos/1er-seminario/informe-1er-seminario.pdf>
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo, J., Lorca, J. y Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (34), 212-217. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6736305.pdf>
- Carrión, J. (2000). *Integración escolar y escuela para todos. Un estudio de caso*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Almería.
- Carrión, J. y Sánchez, A. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 223-248. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/118110.pdf>
- Carter, R., Satcher, D. y Coelho, T. (2013). Addressing stigma through social inclusion. *American Journal of Public Health*, 103(5), 773-790. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301167>
- Castro de Bustamante, J. C. (2003). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Caso: 1ª y 2ª Etapas de educación básica. Municipio de San Cristóbal-Estado Táchira*. (Tesis no publicada). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. <http://hdl.handle.net/10803/8906>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>

- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. y Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school'. *British Educational Research Journal*, 25(2), 157-178.  
<https://doi.org/10.1080/0141192990250203>
- Cochran, H. K. (1998). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC)*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-western Educational Research Association, Chicago, IL.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED426548.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). Los contenidos en la reforma. Barcelona: Santillana-Aula XXI.
- Correa, R. y Arancibia, B. (2011). Estrategias en la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel universitario: coherencia entre estudiantes, docentes, programas de asignatura y programas de estudio. Un estudio de caso. En B. Arancibia, C. Díaz y M. Tapia (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aproximaciones desde la investigación* (pp. 41-75). Santiago: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción y RIL editores.
- Crano, W., Brewer, M. y Lac, A. (2014). *Principles and methods of social research*. New York: Routledge.
- Cuadra, D. (2008). Representaciones sociales del niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 122-138.

<http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art5.pdf>

Darvin, R. y Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 36-56.

<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>

Díaz, C. y Solar, M. (2011). El lado oculto de la enseñanza: las creencias pedagógicas de docentes universitarios de inglés acerca de su rol y el de sus estudiantes en el proceso didáctico: Un estudio de caso. En B. Arancibia, C. Díaz y M. Tapia (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aproximaciones desde la investigación* (pp. 41-75). Santiago: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción y RIL editores.

Doody, O. y Noonan, M. (2013). Preparing and conducting interviews to collect data. *Nurse Researcher* 20(5), 28-32.

[https://www.researchgate.net/profile/Owen\\_Doody/publication/236922140\\_Preparing\\_and\\_conducting\\_interviews\\_to\\_collect\\_data/links/56a5ec3f08aef91c8c16b92d.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Owen_Doody/publication/236922140_Preparing_and_conducting_interviews_to_collect_data/links/56a5ec3f08aef91c8c16b92d.pdf)

Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.

Dunn, W. (2011). Working toward social inclusion through concept development in second language teacher education. En K. Johnson y P. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 50-64). New York: Routledge.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

<http://hdl.handle.net/10486/661082>

- Echeíta, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 8-24.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938849.pdf>
- Echeíta, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060634.pdf>
- Echeíta, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-48.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668210/reflexionando\\_echeita\\_RLEI\\_2014.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668210/reflexionando_echeita_RLEI_2014.pdf?sequence=1)
- Echeíta, G. y Verdugo, M. (2004a). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En G. Echeíta y M. Verdugo (Eds), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 11-22). Salamanca: Publicaciones del INICO.  
[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf?sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion_salamanca_completo.pdf?sequence=1)
- Echeíta, G. y Verdugo, M. (2004b). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeíta y M. Verdugo (Eds), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 209-216). Salamanca: Publicaciones del INICO.  
[https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf?sequence=1](https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion_salamanca_completo.pdf?sequence=1)

- Evans, N. (2008). Theoretical foundations of universal instructional design. En J. Higbee y E. Golf (Eds.), *Pedagogy and student services for institutional transformation: Implementing universal design in higher education* (pp. 11-23). Minneapolis: University of Minnesota.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. En J.P. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 9-20). New York: Routledge.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. and Wenger, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160.  
<https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Fletcher, T., Allen, D., Harkins, B., Mike, K., Martinich, C. y Todd, H. (2010). How do we include those children? Attitudes towards and perceptions of inclusion in Chile. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 75-92.  
[http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/6-1%20Fletcher.pdf](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/6-1%20Fletcher.pdf)
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed). London: Sage.
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Garbati, J. (2013). *Core French teachers' perceptions of ELL inclusion: A mixed-methods investigation*. (Tesis inédita de doctorado). University of Western Ontario, Canadá.

<https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2795&context=etd>

García, C. y González, A. (2000). Democracia vivencial en la escuela: La construcción de la equidad y la inclusión en el aula. *Nómadas*, (12), 303-306.

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115263028.pdf>

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Garvar, A. y Schmelkin, L. (1986). Administrators' and teachers' attitudes toward mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10(4), 38-43.

<https://doi.org/10.1177/074193258901000407>

Gee, J. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? En Rogers, R. (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 49-80). New York: Routledge.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.

<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

González, R., Palomares, A. y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez (Ed.) *Prácticas Innovadoras Inclusivas: Retos y Oportunidades*, (pp. 365-372). Oviedo: Universidad de Oviedo.

<http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50103/1/FactoresDesencadenantes.pdf>

Harré, R. y Moghaddam, F. (2014). Positioning Theory. En N. Bozatzis y T. Dragonas (Eds.), *The discursive turn in social psychology* (pp.129-138). Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publication.

Ibañez, N. (2011). La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 83-109.

[https://www.researchgate.net/profile/Nolfa\\_IbanezSalgado/publication/280719345\\_LA\\_ATENCION\\_PEDAGOGICA\\_A\\_LA\\_DIVERSIDAD\\_ESTUDIO\\_EN\\_AULAS\\_DE\\_ESCUELAS\\_RURALES\\_DE\\_COMUNIDADES\\_MAPUCHE\\_DEL\\_SUR\\_DE\\_CHILE/links/55c2661608aeca747d5dcea5/LA-ATENCION-PEDAGOGICA-A-LA-DIVERSIDAD-ESTUDIO-EN-AULAS-DE-ESCUELAS-RURALES-DE-COMUNIDADES-MAPUCHE-DEL-SUR-DE-CHILE.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nolfa_IbanezSalgado/publication/280719345_LA_ATENCION_PEDAGOGICA_A_LA_DIVERSIDAD_ESTUDIO_EN_AULAS_DE_ESCUELAS_RURALES_DE_COMUNIDADES_MAPUCHE_DEL_SUR_DE_CHILE/links/55c2661608aeca747d5dcea5/LA-ATENCION-PEDAGOGICA-A-LA-DIVERSIDAD-ESTUDIO-EN-AULAS-DE-ESCUELAS-RURALES-DE-COMUNIDADES-MAPUCHE-DEL-SUR-DE-CHILE.pdf)

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 11(2), 1-21.

<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.2.1450>

Jiménez, A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva. En G. Echeíta y M. Verdugo (Eds), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 149-160). Salamanca: Publicaciones del INICO.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion_salamanca_completo.pdf?sequence=1)

Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40, 235- 257.

<https://doi.org/10.2307/40264518>

- Johnson, K. y Arshavskaya, E. (2011). Strategic mediation in learning to teach: Reconceptualizing the microteaching simulation in an MA TESL methodology course. En K. Johnson y P. Golombek. (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 168-185). New York: Routledge.
- Jonhson, K. y Golombek, P. (2011). A sociocultural theoretical perspective on teacher professional development. En K. Johnson y P. Golombek. (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 1-12). New York: Routledge.
- Jorgensen, M. y Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Kuyini, A., y Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2), 104-113.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00086.x>
- Lantolf, J. (2012). Sociocultural theory: A dialectical approach to L2 research. En S. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 104-125). Abingdon: Routledge.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2007). Sociocultural theory and second language acquisition. En B. VanPatten y J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 235-290) New Jersey: Erlbaum Mahwah.

- Lissi, M., Salinas, M., Acuña, X., Adamo, D., Cabrera, I. y González, M. (2010). Using sign language to teach written language: An analysis of the strategies used by teachers of deaf children in a bilingual context. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 57-69.  
<https://11.publication-archive.com/download/1/943>
- Lissi, M., Zuzulich, M., Rojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS.  
[https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014\\_0805\\_inclusion\\_educacion\\_superior\\_Inclusiva\\_en\\_Chile.pdf](https://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/08/2014_0805_inclusion_educacion_superior_Inclusiva_en_Chile.pdf)
- Lodi, A. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63.  
<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363\\_180.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_180.pdf)
- Loreman, T., Forlin, C. y Sharma, U. (2007). An international comparison of preservice teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4), 5-20. <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Luengo, J. (2004). Sobre la Declaración de Salamanca. Entre la satisfacción y la invisibilidad. En G. Echeíta y M. Verdugo (Eds), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 121-132). Salamanca: Publicaciones del INICO.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion_salamanca_completo.pdf?sequence=1)

Marshall, J., Stojanovic, V. y Ralph, S. (2002). 'I never even gave it a second thought': PGCE students' attitudes towards the inclusion of children with speech and language impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(4), 475-489.

<https://doi.org/10.1080/1368282021000008892>

Marchesi, A. (2004). Salamanca: El sentido de la Educación. En G. Echeíta y M. Verdugo (Eds), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 121-132). Salamanca: Publicaciones del INICO.

[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/21668/declaracion_salamanca_completo.pdf?sequence=1)

Martinic, S. (2006). Las representaciones sociales y el discurso. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios* (pp. 299-319). Santiago: LOM Ediciones.

Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M. y Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/21597>

Merriam, S. (2002). Introduction to qualitative research. En S. Merriam (Ed), *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, (pp. 1-16). San Francisco: John Willey and Sons Inc.

[http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484%20Baylen/introduction\\_to\\_qualitative\\_research/introduction\\_to\\_qualitative\\_research.pdf](http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research.pdf)

- Meza, R. (2017). *Perceptions of Chilean EFL teachers in the Biobío region towards teaching EFL to students with special educational needs (SEN)*. (Tesis inédita de magíster). University of Queensland, Australia.
- MINEDUC, (2015). *Diversificación de enseñanza: Decreto 83/2015*. Santiago, Chile.  
<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC, (2016a). *Nueva ley de carrera docente*. Santiago, Chile.  
<http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/nueva-ley-carrera-docente/>
- MINEDUC, (2016b). *Programa de estudio, 8vo básico: inglés como lengua extranjera*. Santiago, Chile.  
[https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20551\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-20551_programa.pdf)
- Montgomery, A. y Mirenda, P. (2014). Teachers' self-efficacy, sentiments, attitudes, and concerns about the inclusion of students with developmental disabilities. *Exceptionality Education International*, 24(1), 18-32.  
<http://hdl.handle.net/2429/44174>
- Morales, P. (2011). Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 161-180.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200010>
- Muranoi, H. (2007). Output practice in the L2 classroom. En R. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 51-84). London: Cambridge University Press.
- Norton, B. (2006). Identity as a sociocultural construct in second language education. *TESOL in Context*, 16, 22-33.

[http://www.academia.edu/download/38300370/Norton\\_2006\\_in\\_Australia\\_TESOL.pdf](http://www.academia.edu/download/38300370/Norton_2006_in_Australia_TESOL.pdf)

Norton, B. y Mckinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. En D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 73-94). New York: Taylor & Francis.

Norton, B. y Toohey, K. (2004). Critical pedagogies and language learning: an introduction. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 1-17). London: Cambridge University Press.

O'Neil, J., Bourke, R. y Keaney, A. (2009). Discourses of inclusion in initial teacher education: Unravelling a New Zealand 'number eight wire' knot. *Teaching and Teacher Education* 25, 588–593.

<https://www.wgtn.ac.nz/education/pdf/teachingandteachereducation-roseanna-bourke.pdf>

Ortíz, A. (2002). Prevention of school failure and early intervention for English language learners. En A. Artiles y A. Ortiz (Eds.), *English language learners with special needs: Identification, assessment and instruction* (pp. 31-63). Washington: Center for Applied Linguistics y Delta Systems CO, Inc.

O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J. y Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education - social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research and Development*, 35(2), 322-336.

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3281&context=sspapers>

Oswick, C. y Noon, M. (2014). Discourses of diversity, equality and inclusion: Trenchant formulations or transient fashions? *British Journal of Management*, 25(1), 23-39.

<https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/13981/1/>

- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 271-278.  
<https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Parker, I. (2014). Critical discursive practice in social psychology. En N. Bozatzis y T. Dragonas (Eds.), *The discursive turn in social psychology* (pp.190-250). Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publication.
- Pearson, M., Clavenna, B. y Carter, K. (2015). Job attitudes of special educators related to inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Special Education*, 30(2), 81-93.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094847.pdf>
- Poehner, M. y Lantolf, J. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Potter, J. (2012). Discursive psychology and discourse analysis. En J. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 104-134). New York: Routledge.
- Reeves, J. (2006). Secondary teacher attitudes toward including English language learners in mainstream classrooms. *Journal of Educational Research*, 99(3), 131-142.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.99.3.131-143>
- Rex, L. (2000). Judy constructs a genuine question: a case for interactional inclusion. *Teaching and Teacher Education* 16, 315-333.  
<https://www.academia.edu/download/2948848/6ebs28pu2oyf1y4.pdf>
- Roa, I. (2011). Aproximación al sistema de creencias pedagógicas del profesor de inglés en la enseñanza de la habilidad oral del idioma: El caso de un colegio bilingüe. En B.

Arancibia, C. Díaz y M. Tapia (Eds.), *Enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aproximaciones desde la investigación* (pp. 41-75). Santiago: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción y RIL editores.

Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. (Tesis inédita de maestría). Universidad del Bío-Bío, Concepción.

Rogers, R. (2011). An introduction to critical discourse analysis in education. En R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 31-48). New York: Routledge.

Román, G. (2010). *Evaluación de la política de educación especial: Juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa*. (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Salaberri, M. (1999). Episodes as units for the analysis of task performance. En P. Fawer, W. Gewehr, M. Jiménez y A. Peck (Eds.), *English teachers education in Europe: New trends and developments* (pp. 139-158). Frankfurt: Peter Lang.

Salaberri, M. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J. Sierra (Eds.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 51-78). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE, Universitat de Barcelona.

Salaberri, M. (2013). Narrative development in second language acquisition: oral and written. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2-7). London: Blackwell Publishing Ltd.

- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sanhueza, S., Granada, M., y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899.  
<http://hdl.handle.net/123456789/944>
- Saville, M. y Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE publications limited.
- Singh, G., y Richards, J. (2006). Teaching and learning in the language teacher education course room: A critical sociocultural perspective. *RELC Journal*, 37(2), 149-175.  
<https://doi.org/10.1177/0033688206067426>
- Smith, R., Connelly, T. y Rebolledo, P. (2014). Teacher-research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. En D. Hayes (Ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (pp. 111-129). London: British Council.
- Smolcic, E. (2011). Becoming a culturally responsive teacher: Personal transformation and shifting identities during an immersion experience abroad. En K. Johnson y P. Golombek (Eds.), *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development* (pp. 15-30). New York: Routledge.

- Solis, P., Pedrosa, I. y Mateos, L. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. [https://www.researchgate.net/profile/Patricia\\_Solis2/publication/335057034\\_Assessment\\_and\\_interpretation\\_of\\_teachers%27\\_attitudes\\_towards\\_students\\_with\\_disabilities\\_Evaluacion\\_e\\_interpretacion\\_de\\_la\\_actitud\\_del\\_profesorado\\_hacia\\_alumnos\\_con\\_discapacidad/links/5d5045024585153e594e9857/Assessment-and-interpretation-of-teachers-attitudes-towards-students-with-disabilities-Evaluacion-e-interpretacion-de-la-actitud-del-profesorado-hacia-alumnos-con-discapacidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Solis2/publication/335057034_Assessment_and_interpretation_of_teachers%27_attitudes_towards_students_with_disabilities_Evaluacion_e_interpretacion_de_la_actitud_del_profesorado_hacia_alumnos_con_discapacidad/links/5d5045024585153e594e9857/Assessment-and-interpretation-of-teachers-attitudes-towards-students-with-disabilities-Evaluacion-e-interpretacion-de-la-actitud-del-profesorado-hacia-alumnos-con-discapacidad.pdf)
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., y Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Revista Folios*, (39), 77-87. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932042006.pdf>
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Timor, T. (2012). Use of the mother tongue in teaching a foreign language. *Language Education in Asia*, 3(1), 7-17. [http://www.academia.edu/download/33868745/LEiA\\_V3\\_I1\\_02\\_Timor\\_Use\\_of\\_the\\_Mother\\_Tongue.pdf](http://www.academia.edu/download/33868745/LEiA_V3_I1_02_Timor_Use_of_the_Mother_Tongue.pdf)
- Toohy, K. y Waterstone, B. (2004). Negotiating expertise in an action research community. En B. Norton y K. Toohy (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 291-310). London: Cambridge University Press.

- Unianu, E. (2012). Attitudes towards inclusive education – A qualitative meta- analysis of recent studies. Trabajo presentado en la *International Conference of Scientific Paper*, 24-26 Brasov, Rumania.  
<http://213.177.9.66/ro/afases/2012/socio/2.2/Unianu.pdf>
- VanPatten, W. (2002). *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw Hill.
- Vargas, F. (2016). *Actitudes de los docentes en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la estadística en el colegio Saludcoop Sur IED*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE).  
[http://www.ilae.edu.co/web/Ilae\\_Files/Libros/20160218135955327493611.pdf](http://www.ilae.edu.co/web/Ilae_Files/Libros/20160218135955327493611.pdf)
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5429701.pdf>
- Visser, P., Krosnick, J. y Lavrakas, P. (2000). Survey research. En H. Reis y C. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 223–252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blakmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: Springer.
- Wetherell, M. (2014). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. En N. Bozatzis y T. Dragonas (Eds.), *The discursive*

*turn in social psychology* (pp. 95-119). Chagrin Falls, OH: Taos Institute Publication.

Wetherell, M., y Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires. En C. Antaki (Ed.), *Analysing everyday explanation: A casebook of methods* (pp. 168–183). London: Sage.

[https://www.researchgate.net/profile/Jonathan\\_Potter2/publication/232494229\\_Discourse\\_analysis\\_and\\_the\\_identification\\_of\\_interpretative\\_repertoires/links/5813943608aeffbed6bc23b9/Discourse-analysis-and-the-identification-of-interpretative-repertoires.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jonathan_Potter2/publication/232494229_Discourse_analysis_and_the_identification_of_interpretative_repertoires/links/5813943608aeffbed6bc23b9/Discourse-analysis-and-the-identification-of-interpretative-repertoires.pdf)

Wilczenski, F. (1991). Use of the ‘attitudes toward mainstreaming scale’ with undergraduate education students (Reporte Técnico). Trabajo presentado en la *Annual Meeting of the New England Educational Research Organization*. Portsmouth: Notre Dame College. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332992.pdf>

Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42, 103-116.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

Yilorm, Y. y Acosta, H. (2016). Neoliberalismo y proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en Chile: Una mirada dialéctica al estado del arte en sectores vulnerables. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 125-136.

<http://ref.scielo.org/7cf6v3>

Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Informe Técnico No. 8 sobre Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

[https://www.researchgate.net/profile/Barbara\\_Zoro/publication/329629874\\_Desafios  
\\_para\\_la\\_transformacion\\_del\\_nivel\\_intermedio\\_en\\_educacion/links/5c12d80145851  
57ac1c065d0/Desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barbara_Zoro/publication/329629874_Desafios_para_la_transformacion_del_nivel_intermedio_en_educacion/links/5c12d8014585157ac1c065d0/Desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion.pdf)

## **CAPÍTULO 10: APÉNDICES**

En el último capítulo de esta tesis doctoral, se encuentran los apéndices presentados en este reporte, los que corresponden a los instrumentos de recolección de información utilizados en esta investigación, además de detalles de los análisis de los datos que no se incluyeron en la presentación y discusión de los resultados.

### **Índice de apéndices**

APÉNDICE A: Cuestionario sobre la inclusión en la clase de inglés en Chile.	242
APÉNDICE B: Protocolo de la entrevista.	248
APÉNDICE C: Primera clasificación de comentarios en el cuestionario.	250
APÉNDICE D: Frecuencia de temas y subtemas por dimensión.	252
APÉNDICE E: Análisis crítico del discurso- dimensión opiniones generales.	253
APÉNDICE F: Cuadro 1: Resumen de estadística por indicador- dimensión opiniones generales sobre la inclusión.	255
APÉNDICE G: Cuadro 2: Resumen de estadística por indicador - dimensión aspectos curriculares y organizativos.	256
APÉNDICE H: Cuadro 3: Resumen de estadísticos por indicador - dimensión práctica docente.	257
APÉNDICE I: Cuadro 4: Resumen de estadística por indicador - dimensión desarrollo y formación docente.	258

## Apéndice A: Cuestionario sobre la inclusión

### Cuestionario sobre la inclusión en la clase de inglés en Chile

Estimado/a Docente,

La encuesta que sigue a continuación constituye parte del proyecto “Las Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa en la Clase de Inglés como Lengua Extranjera”, investigación doctoral de la profesora Candy Veas, de la Universidad de Playa Ancha. Este estudio busca explorar las opiniones y actitudes de los profesores de inglés acerca de la inclusión educativa en las escuelas, colegios y liceos de las comunas de la región de Valparaíso. Su participación consiste en contestar las preguntas de la encuesta, que toma aproximadamente 20 minutos. Los datos recopilados son anónimos y toda información será tratada con absoluta confidencialidad; ni las personas ni las instituciones participantes serán identificadas. No se contemplan beneficios ni costos por su participación. Sólo se considera como costo para el participante la inversión en tiempo que la encuesta le signifique. No hay ningún riesgo asociado a su participación, y puede sustraerse de la encuesta sin explicación alguna y sin consecuencias en el momento que lo decida. En caso de dudas sobre sus derechos como participante de este estudio o ante cualquier amenaza de riesgo, o cualquier situación en que se sienta menoscabado/a en sus derechos, podrá recurrir a la investigadora responsable del proyecto: Candy Veas, [cveas@upla.cl](mailto:cveas@upla.cl), [candyveas@gmail.com](mailto:candyveas@gmail.com).

Por la presente declaración, el/la participante señala que ha leído este consentimiento informado y declara que su participación es voluntaria, esclarecida y no está influida por cualquier relación que mantiene con la investigadora. Si está de acuerdo con participar, marque “Sí” con una X, lo que sustituye su firma.

Sí \_\_\_\_\_  
No \_\_\_\_\_

Agradecemos su participación y disposición al responder este cuestionario. Sin duda la información que proporcione representa una enorme contribución al desarrollo de la Enseñanza del Inglés en nuestro país.

#### ANTECEDENTES GENERALES

Antes de comenzar la encuesta, le solicitamos algunos antecedentes que nos ayudarán al procesamiento de la información. Todos los datos son confidenciales. Por favor, marque la alternativa correcta con una X o dé una respuesta corta según corresponda:

i. ¿En qué tipo de establecimiento educacional tiene usted la mayoría de sus clases de inglés?

Particular	
Subvencionado	
Municipal	
Vespertino	
Administración delegada	
Otro: _____	

ii. ¿A qué comuna pertenece este establecimiento?

\_\_\_\_\_

iii. ¿Cuántos profesores de inglés trabajan en este establecimiento regularmente (usted incluido/a)?

\_\_\_\_\_ (indique número)

iv. ¿En qué nivel imparte usted clases de inglés mayoritariamente en este establecimiento?

Primer Ciclo Básico	
Segundo Ciclo Básico	
Enseñanza Media Regular	
Enseñanza Media Técnico-Industrial-Comercial	
Enseñanza Media Vespertino	
Otro: _____	

v. ¿Cuál es su título profesional?

\_\_\_\_\_

vi. ¿Tiene usted un cargo administrativo o directivo en este establecimiento? \*

Si	
No	

vii. ¿Hace cuantos años enseña inglés? (indique número aproximado)

\_\_\_\_\_

viii. ¿Cuál es su edad? \_\_\_\_\_

ix. Sexo:

Hombre	
Mujer	

x. ¿Tiene usted o ha tenido estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEEs) en alguna de sus clases, en cualquier establecimiento?

Si	
No	

xi. Por último, indique su nombre:

\_\_\_\_\_

\*Recordatorio: Estos antecedentes nos ayudarán al procesamiento de la información. Todos los datos son confidenciales.

## INSTRUCCIONES GENERALES

Por favor, indique su opinión sincera. Se le presentarán enunciados y se le solicitará que indique su grado de acuerdo con los mismos, marcando con una X. La información recopilada es absolutamente confidencial.

Este cuestionario tiene un total de 40 ítems, separados en cuatro (4) áreas: (1) opiniones generales sobre la inclusión, (2) opiniones sobre aspectos curriculares y organizativos, (3) opiniones respecto de su propia práctica docente, y por último, (4) sus opiniones acerca de su formación y desarrollo profesional.

Por último, se le invita a expresar cualquier otra opinión que usted tenga acerca del tema. Se espera que le tome aproximadamente 20 minutos completar esta encuesta.

### PARTE 1 Opiniones generales sobre la inclusión

Los enunciados del 1 al 10 se refieren al pensamiento básico, actitudes personales y opiniones profesionales acerca de la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por favor, indique su GRADO DE ACUERDO con cada uno de los enunciados. Marque la alternativa que más se acerca o corresponde a su opinión:

P1	1=En Desacuerdo; 2=Medianamente En Desacuerdo; 3=Medianamente De Acuerdo; 4=De Acuerdo				
Nº	Ítem	1	2	3	4
1	La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEEs) en el aula regular es una medida educativa acertada.				
2	La integración de los estudiantes con NEEs se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las posibilidades reales de enseñanza en los establecimientos.				
3	La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por todos los docentes.				
4	La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por todos los apoderados del establecimiento.				
5	La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por los padres y apoderados de estos/as alumnos/as.				
6	La integración de los estudiantes con NEEs perjudica el avance de los demás alumnos y alumnas.				
7	Los estudiantes con NEEs mejoran su desarrollo global gracias a la integración escolar.				
8	Todos los estudiantes aceptan sin problemas a los alumnos y alumnas con NEEs en el aula regular.				
9	La integración escolar de los estudiantes con problemas de conducta es más difícil que la de los estudiantes con alguna discapacidad.				
10	La educación de los estudiantes con NEEs afectados gravemente debería llevarse a cabo en centros de educación especial o aula diferenciada.				

PARTE 2 Opiniones acerca de aspectos curriculares y organizativos

Los enunciados del 11 al 20 se refieren a los contenidos, las adaptaciones curriculares, y lo relativo a la organización de los recursos para la atención de estudiantes con NEEs. Por favor, indique su GRADO DE ACUERDO con cada uno de los enunciados. Marque la alternativa que más se acerca o corresponde a su opinión:

P2	1=En Desacuerdo; 2=Medianamente En Desacuerdo; 3=Medianamente De Acuerdo; 4=De Acuerdo				
Nº	Ítem	1	2	3	4
11	Los alumnos y alumnas con NEEs realizan sus actividades y tareas sin conexión real con los demás estudiantes del aula.				
12	Con los alumnos con NEEs se trabaja preferentemente conductas de entrada o nivelación.				
13	Las actividades de los estudiantes con NEEs son planificadas o modificadas por un especialista en educación especial.				
14	Los libros de texto de los estudiantes con NEEs son diferentes de los del resto de los alumnos y alumnas.				
15	A los estudiantes con NEEs se les suele eximir de la clase de inglés.				
16	Las adaptaciones curriculares individualizadas son engorrosas y poco útiles.				
17	Existen recursos humanos y profesionales suficientes para atender a los estudiantes con NEEs.				
18	Existen recursos materiales suficientes para atender a los estudiantes con NEEs.				
19	El equipo de orientación y apoyo docente funciona de forma efectiva.				
20	El equipo directivo se involucra en los asuntos relacionados con la atención de los estudiantes con NEEs.				

PARTE 3 Opiniones respecto de su propia práctica docente

Los enunciados del 21 al 30, se refieren a su trabajo de docencia en el aula de inglés para la atención de estudiantes con NEEs. Por favor, indique su GRADO DE ACUERDO con cada uno de los enunciados. Marque la alternativa que más se acerca o corresponde a su opinión:

P3	1=En Desacuerdo; 2=Medianamente En Desacuerdo; 3=Medianamente De Acuerdo; 4=De Acuerdo				
Nº	Ítem	1	2	3	4
21	Siempre planifico actividades paralelas de un mismo contenido, con el fin de responder a la diversidad de mis estudiantes.				
22	En mis clases, utilizo recursos didácticos que promueven la comprensión y aceptación de las diferencias.				
23	Me aseguro que todos los estudiantes en mi clase se involucren activamente en su propio aprendizaje, sin importar su condición o habilidad.				
24	Todos los estudiantes aprenden inglés de manera colaborativa en mis clases.				
25	Siempre utilizo la evaluación formativa como medio para motivar los logros de los estudiantes.				
26	Siempre planifico, reviso y enseño en colaboración con otros docentes de inglés.				
27	Me preocupo por comprender el punto de vista de todos los estudiantes para apoyar su aprendizaje y participación.				
28	Utilizo la ayuda de los docentes de apoyo (psicopedagogo, educador diferencial) para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.				
29	Conozco los recursos de la comunidad educativa (laboratorios, auditorios, biblioteca, etc...) y siempre los utilizo para apoyar mis clases de inglés.				
30	Siempre utilizo la lengua materna como apoyo para el aprendizaje del inglés en mis clases.				

#### PARTE 4 Opiniones acerca de su Formación y Desarrollo Profesional

Los últimos 10 enunciados, del 31 al 40, se refieren a su formación inicial y permanente como docente de inglés, y con otros aspectos de su desarrollo profesional para la atención de estudiantes con NEEs. Por favor, indique su GRADO DE ACUERDO con cada uno de los enunciados. Marque la alternativa que más se acerca o corresponde a su opinión:

P3		1=En Desacuerdo; 2=Medianamente En Desacuerdo; 3=Medianamente De Acuerdo; 4=De Acuerdo			
Nº	Ítem	1	2	3	4
31	Los docentes cuentan con una buena formación sobre los valores y principios en los que se basa la inclusión educativa.				
32	En educación especial, existe un continuo cambio de terminología sin que en realidad exista un cambio real de formas y procedimientos.				
33	Para enfrentar la integración de estudiantes con NEEs en mis clases, he utilizado principalmente mi intuición profesional.				
34	La presencia de estudiantes con NEEs en mis clases ha significado un incentivo para perfeccionarme en esta área.				
35	La inclusión educativa ha significado un mayor desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes.				
36	Siempre planifico, reviso y enseño en colaboración con otros docentes de inglés.				
37	Las actividades de capacitación docente permanente, propuestas y/u ofrecidas por la administración educativa, han sido suficientes.				
38	Los docentes hemos participado en la determinación de nuestras necesidades de capacitación en relación al proceso de integración de estudiantes con NEEs.				
39	Leo revistas y libros especializados por mi cuenta, para obtener información acerca de temas relacionados con la educación especial.				
40	Los docentes tienen la preparación profesional para recibir en su aula a cualquier alumno/a, sin importar su discapacidad.				

Por último, rogamos a usted expresar su opinión acerca de cualquier aspecto que le parezca relevante sobre la atención educativa de los estudiantes con NEEs en la clase de inglés en nuestro país.


Usted ha completado la encuesta.  
¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO!

## Apéndice B: Protocolo de la entrevista

### PRIMERA PARTE:

La investigadora saluda cordialmente, sonrío e invita a la colega a relajarse para conversar. Le pregunta acerca de su día, y le agradece nuevamente por su tiempo. Le explica que es el consentimiento informado.

### LUEGO, LA INVESTIGADORA LEE EN VOZ ALTA:

La entrevista que sigue a continuación constituye parte del proyecto “Las Actitudes de los Profesores hacia la Inclusión Educativa en la Clase de Inglés como Lengua Extranjera”, investigación doctoral de la profesora Candy Veas (quien habla), de la Universidad de Playa Ancha. Este estudio busca explorar las opiniones y actitudes de los profesores de inglés acerca de la inclusión educativa en las escuelas, colegios y liceos de las comunas de la región de Valparaíso. Su participación consiste en contestar las preguntas de la entrevista, que toma aproximadamente 30 minutos. Los datos recopilados son anónimos y toda la información será tratada con absoluta confidencialidad; ni las personas ni las instituciones participantes serán identificadas. No se contemplan beneficios ni costos por su participación. Sólo se considera como costo para el participante la inversión de tiempo que la entrevista le signifique. No hay ningún riesgo asociado a su participación, y puede sustraerse de la entrevista sin explicación alguna y sin consecuencias en el momento en que lo decida. En caso de dudas sobre sus derechos como participante de este estudio o ante cualquier amenaza de riesgo, o cualquier situación en que se sienta menoscabado/a en sus derechos, podrá recurrir a la investigadora responsable del proyecto: Candy Veas, [cveas@upla.cl](mailto:cveas@upla.cl), [candveas@gmail.com](mailto:candveas@gmail.com).

Por la presente declaración, el/la participante señala que se le ha leído este consentimiento informado y declara que su participación es voluntaria, esclarecida y no está influida por cualquier relación que mantiene con la investigadora. ¿acepta participar? Por favor diga SÍ o NO.

LA PROFESORA PARTICIPANTE DICE SÍ EN VOZ ALTA Y QUEDA REGISTRADO EN GRABACIÓN DE AUDIO.

**SEGUNDA PARTE:**

COMIENZA LA ENTREVISTA. LA INVESTIGADORA HACE LAS SIGUIENTES 6 PREGUNTAS, Y UTILIZA OTRAS SUBPREGUNTAS PARA INDAGAR DETALLES EN CADA UNA.

Preguntas de la entrevista:

1. ¿Cuál es tu experiencia con la inclusión en la clase de inglés? ¿has tenido estudiantes “PIE”?
2. ¿Son más difíciles los problemas de conducta o las dificultades en el aprendizaje? ¿que opinas tu?
3. ¿Qué tipo de apoyo técnico y/o de recursos has recibido en tu establecimiento?
4. ¿Tienes ayuda de colegas de educación especial en el aula?
5. ¿Tuviste algún ramo en la universidad acerca de la atención a la diversidad en la clase de inglés?
6. Las capacitaciones que has tenido, ¿han abordado el tema de la inclusión en la clase de inglés? ¿que te han parecido?



PRIMERA CLASIFICACIÓN-COMENTARIOS DIMENSIÓN PRÁCTICA DOCENTE	
NÚMERO DE MENCIONES - ROJO: EXPERIENCIA DESFAVORABLE - AMARILLO: CONDICIÓN NECESARIA - VERDE: EXPERIENCIA FAVORABLE	
TEMA DEL COMENTARIO	
1	LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE DE INGLÉS (N =8) <span style="float: right;">2 3 3</span>
2	EL TIEMPO PARA PLANIFICAR LAS ADECUACIONES (N = 4) <span style="float: right;">4</span>
3	EL ROL DE LOS APODERADOS DE LOS ESTUDIANTES CON NEE (N =2) <span style="float: right;">2</span>

PRIMERA CLASIFICACIÓN- COMENTARIOS DIMENSIÓN FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	
NÚMERO DE MENCIONES - ROJO: EXPERIENCIA DESFAVORABLE - AMARILLO: CONDICIÓN NECESARIA - VERDE: EXPERIENCIA FAVORABLE	
TEMA DEL COMENTARIO	
1	LA CAPACITACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN (N =28) <span style="float: right;">11 16 1</span>
2	LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS PARA LA INCLUSIÓN (N = 12) <span style="float: right;">8 4</span>

## Apéndice D: Frecuencia de temas y subtemas

### Frecuencia de temas y subtemas por dimensión

DIMENSION 1 <b>(D1)</b> General attitudes	1. Opinion about inclusion – Positive	6	13
	1. Opinion about inclusion - Negative	7	
DIMENSION 2 <b>(D2)</b> The organizational aspects, curriculum adaptations and resources	1. Implementation of inclusion – Positive	24	179
	2. Implementation of inclusion – Negative	41	
	3. Authority Support – Positive	8	
	4. Authority Support – Negative	24	
	5. Specialists Support – Positive	16	
	6. Specialists Support – Negative	36	
	7. Available Resources – Positive	2	
	8. Available Resources – Negative	10	
	9. Colleagues' Support – Positive	8	
	10. Colleagues' Support – Negative	10	
DIMENSION 3 <b>(D3)</b> Teaching practices for inclusion	1. Past experiences with inclusion – Positive	1	41
	2. Past experiences with inclusion – Negative	9	
	3. Current experiences with inclusion – Positive	6	
	4. Current experiences with inclusion – Negative	9	
	5. Family Commitment – Positive	1	
	6. Family Commitment – Negative	12	
DIMENSION 4 <b>(D4)</b> Professional development	1. Opinion about their previous training - Positive	7	51
	2. Opinion about their previous training – Negative	34	
	3. Continuing training – Positive	5	
	4. Continuing training - Negative	5	

## Apéndice E: Ejemplo de análisis crítico del discurso

### Análisis crítico del discurso- dimensión opiniones generales

OPINIONES	REPERTORIO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA		RACIONALIZACIÓN	SIGNIFICANTES CLAVE
GENERALES	DIFERENCIA VS EQUIVALENCIA		8	HERRAMIENTAS
D1	RACIONALIZACIÓN			
CÓDIGO	TEXTUAL	SOCIAL	DIFERENCIA	HERRAMIENTAS
(A1C031)	OPINION-CREO (V)	RACIONALIZACIÓN	7	INCLUSIÓN VS INTEGRACIÓN
(A1C031)	ELLOS-EL RESTO	DIFERENCIA	EQUIVALENCIA	INTEGRACIÓN = INCLUSIÓN
(A1C102)	TODOS IGUALES Y DIFERENTES(V)	EQUIVALENCIA	2	PIE
	MERECEN-DERECHOS	EVALUACIÓN MORAL	EVALUACIÓN MORAL	GRUPOS DIFERENCIALES
(A1C107)	CONSIDERO (OPINIÓN)	RACIONALIZACIÓN	3	
	ENTREGAR HERRAMIENTAS REALES PARA SU VIDA	SIGNIFICANTE CLAVE	-2	
P3E29)	SIEMPRE ESTOY VIENDO COMO MEJORAR, PERO DE REPENTE ES BIEN POCO EL AVANCE	AGENCIALIDAD RELACIÓN-CONTRASTE DEFICIT	AUTORIZACIÓN	
P2E15)	CREO-OPINIÓN	RACIONALIZACIÓN	5	
	PERO HAY QUE TENER LAS HERRAMIENTAS	RELACIÓN CONTRASTE SIGNIFICANTE CLAVE	ALTA AGENCIALIDAD	
	DICEN (ELLOS) TIENEN QUE	AUTORIZACIÓN	1	
(P7E6)	LO QUE ALEGAMOS!	DIMENSIÓN EMOTIVA	BAJA AGENCIALIDAD	
	ELLOS UNA PRUEBA ESPECIAL	DIFERENCIA	1	
(P10E28)	TENEMOS QUE LIDIAR	AUTORIZACIÓN	DIMENSIÓN EMOTIVA	
(P10E28)	ALUMNO QUE TIENE UN PROBLEMA	DIFERENCIA	2	
	ESFORZARSE-PRESTAR EL TIEMPO-UNO SE ECHA ENCIMA	RACIONALIZACIÓN		
(A1C047)	"ESTAMOS EN PAÑALES" EXPRESIÓN IDIOMÁTICA	EVALUACIÓN MORAL		
(A1C127)	ELLOS	DIFERENCIA		
(A1C127)	SIN NECESIDAD DE HACER DIFERENCIAS	EQUIVALENCIA		
(P9E8)	HABLAN (ELLOS) DE INCLUSIÓN	AUTORIZACIÓN		

	TIENEN QUE SER RECIBIDOS	OBLIGACIÓN		
	EL CONTEXTO TIENE QUE ADAPTARSE PERO EL CONTEXTO VA A TENER QUE JUNTAR INFORMACIÓN	CONTRASTE RACIONALIZACIÓN ENTIDAD ABSTRACTA		
A1C018)	CREO (OPINIÓN)	RACIONALIZACIÓN		
	LO QUE SE HACE ES INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN VS INTEGRACIÓN		
A1C137)	SUPUESTAS NEE	SUSPICACIA/PRESUNCIÓN		
	ME IMPRESIONA	DIMENSIÓN EMOTIVA		
A1C137)	SINO FALTA DE HÁBITO	RELACIÓN-CONTRASTE EVALUACIÓN MORAL		
(A1C005)	CONSIDERO (OPINIÓN)	RACIONALIZACIÓN		
	VÁLIDA -BUEN PROPÓSITO	EVALUACIÓN MORAL		
(A1C005)	PERO AL ESTAR CON TODOS SE DISTRAEN - DIFÍCIL APRENDER	RELACIÓN-CONTRASTE DIFERENCIA RACIONALIZACIÓN		
P1-E1)	ELLOS-	DIFERENCIA		
	LEY DE INTEGRACIÓN, QUE ES LA LEY DE INCLUSIÓN HOY	INTEGRACIÓN = INCLUSIÓN		
(P1E5)	LOS DIRECTORES NO TE DAN UNA DEFINICIÓN EXACTA O CONCRETA	MITOPOESIS AUTORIZACIÓN		
(P4E1)	PIE GRUPOS DIFERENCIALES	SIGNIFICANTE CLAVE		
	DISCAPACIDADES-DISCAPACIDAD	MODELO MÉDICO-DEFICIT		
(P9E8)	CREO-OPINIÓN	RACIONALIZACIÓN		
	ESE SISTEMA DE LA INCLUSIÓN ES MÁS QUE UN TEMA DE DERECHOS, ES TRATAR DE INVERTIR MENOS	SUSPICACIA EVALUACIÓN MORAL		
(P9E8)	ESCUELAS ESPECIALIZADAS ESOS NIÑOS	SIGNIFICANTE CLAVE-DIFERENCIA		
	SUJETO A UNA CAZA DE BRUJAS LIDIAR ERES CULPABLE HASTA QUE SE PRUEBE LO CONTRARIO	BAJA AGENCIALIDAD		

## Apéndice F: Estadística opiniones generales

Cuadro 1: Resumen de estadística por indicador- Dimensión opiniones generales sobre la inclusión

Estadísticos		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
N	Válidos	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,38	2,42	2,82	2,96	3,17	2,01	3,38	3,13	3,40	2,76
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Moda		4	3	3	4	4	1	4	4	4	3
Desv. típ.		,724	,987	,953	1,003	,853	1,028	,781	,912	,844	1,068
Varianza		,524	,974	,909	1,006	,728	1,057	,609	,832	,713	1,141
<b>Indicadores</b>											
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEEs) en el aula regular es una medida educativa acertada</li> <li>2. La integración de los estudiantes con NEEs se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las posibilidades reales de enseñanza en los establecimientos</li> <li>3. La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por todos los docentes</li> <li>4. La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por todos los apoderados del establecimiento</li> <li>5. La integración de los estudiantes con NEEs ha sido aceptada y asumida por todos los padre y apoderados de estos/as alumnos/as</li> <li>6. La integración de los estudiantes con NEEs perjudica el avance de los demás alumnos y alumnas</li> <li>7. Los estudiantes con NEEs mejoran su desarrollo global gracias a la integración escolar</li> <li>8. Todos los estudiantes aceptan sin problemas a los alumnos y alumnas con NEEs en el aula regular</li> <li>9. La integración escolar de los estudiantes con problemas de conducta es más difícil que la de los estudiantes con alguna discapacidad</li> <li>10. La educación de los estudiantes con NEEs afectados gravemente debería llevarse a cabo en centros de educación especial o aula diferenciada</li> </ol>											

## Apéndice G: Estadística aspectos curriculares y organizativos

Cuadro 2: Resumen de estadística por indicador - dimensión aspectos curriculares y organizativos

<b>Estadísticos</b>		11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.
N	Válidos	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		1,93	2,55	2,62	1,26	2,46	2,45	2,07	1,98	2,50	2,60
Mediana		2,00	3,00	3,00	1,00	3,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00
Moda		1	3	4	1	1	2	1	1	3	2(a)
Desv. típ.		,990	,898	1,246	,626	1,204	1,066	1,093	1,045	,946	1,069
Varianza		,981	,806	1,552	,391	1,450	1,135	1,195	1,092	,895	1,143
<b>Indicadores</b>											
<p>11. Los alumnos y alumnas con NEEs realizan sus actividades y tareas sin conexión real con los demás estudiantes del aula.</p> <p>12. Con los alumnos con NEEs se trabaja preferentemente conductas de entrada o nivelación.</p> <p>13. Las actividades de los estudiantes con NEEs son planificadas o modificadas por un especialista en educación especial.</p> <p>14. Los libros de texto de los estudiantes con NEEs son diferentes de los del resto de los alumnos y alumnas.</p> <p>15. A los estudiantes con NEEs se les suele eximir de la clase de inglés.</p> <p>16. Las adaptaciones curriculares individualizadas son engorrosas y poco útiles.</p> <p>17. Existen recursos humanos y profesionales suficientes para atender a los estudiantes con NEEs.</p> <p>18. Existen recursos materiales suficientes para atender a los estudiantes con NEEs.</p> <p>19. El equipo de orientación y apoyo docente funciona de forma efectiva.</p> <p>20. El equipo directivo se involucra en los asuntos relacionados con la atención de los estudiantes con NEEs.</p>											

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## Apéndice H: Estadística práctica docente

Cuadro 3: Resumen de estadísticos por indicador - dimensión práctica docente

Estadísticos		21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.
N	Válidos	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		3,01	3,54	3,71	3,18	3,41	2,26	3,42	2,89	3,32	3,18
Mediana		3,00	4,00	4,00	3,00	4,00	2,00	4,00	3,00	4,00	3,00
Moda		3	4	4	3	4	1(a)	4	3	4	3
Desv. típ.		,866	,567	,515	,669	,737	1,045	,667	,993	,897	,804
Varianza		,750	,322	,265	,447	,544	1,091	,445	,987	,805	,647
<b>Indicadores</b>											
<p>21. Siempre planifico actividades paralelas de un mismo contenido, con el fin de responder a la diversidad de mis estudiantes</p> <p>22. En mis clases, utilizo recursos didácticos que promueven la comprensión y aceptación de las diferencias</p> <p>23. Me aseguro que todos los estudiantes en mi clase se involucren activamente en su propio aprendizaje, sin importar su condición o habilidad</p> <p>24. Todos los estudiantes aprenden inglés de manera colaborativa en mis clases</p> <p>25. Siempre utilizo la evaluación formativa como medio para motivar los logros de los estudiantes</p> <p>26. Siempre planifico, reviso y enseño en colaboración con otros docentes de inglés.</p> <p>27. Me preocupo por comprender el punto de vista de todos los estudiantes para apoyar su aprendizaje y participación.</p> <p>28. Utilizo la ayuda de los docentes de apoyo (psicopedagogo, educador diferencial) para facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p> <p>29. Conozco los recursos de la comunidad educativa (laboratorios, auditorios, biblioteca, etc...) y siempre los utilizo para apoyar mis clases de inglés.</p> <p>30. Siempre utilizo la lengua materna como apoyo para el aprendizaje del inglés en mis clases.</p>											

a Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## Apéndice I: Estadística desarrollo y formación

Cuadro 4: Resumen de estadística por indicador - dimensión desarrollo y formación docente

Estadísticos		31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.	40.
N	Válidos	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		2,60	2,92	3,19	3,26	2,96	1,58	1,94	1,99	2,62	1,87
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00
Moda		3	3	3	3	3	1	1	2	3	1
Desv. típ.		,978	,871	,819	,753	,882	,767	,920	,902	,946	,985
Varianza		,957	,758	,670	,566	,777	,588	,846	,814	,895	,969
<b>Indicadores</b>											
<p>31. Los docentes cuentan con una buena información sobre los valores y principios en los que se basa la inclusión educativa</p> <p>32. En educación especial, existe un continuo cambio de terminología sin que en realidad exista un cambio real de formas y procedimientos</p> <p>33. Para enfrentar la integración de estudiantes con NEEs en mis clases, he utilizado principalmente mi intuición profesional</p> <p>34. La presencia de estudiantes con NEEs en mis clases ha significado un incentivo para perfeccionarme en esta área</p> <p>35. La inclusión educativa ha significado un mayor desarrollo del trabajo colaborativo entre los docentes</p> <p>36. Recibí suficiente formación en mi programa de pedagogía para la integración de estudiantes con NEEs</p> <p>37. Las actividades de capacitación docente permanente, propuestas y/u ofrecidas por la administración educativa, han sido suficiente</p> <p>38. Los docentes hemos participado en la determinación de nuestras necesidades de capacitación en relación al proceso de integración de estudiantes con NEEs</p> <p>39. Leo revistas y libros especializados por mi cuenta, para obtener información acerca de relacionados con la educación especial</p> <p>40. Los docentes tienen la preparación profesional para recibir en su aula a cualquier alumno/a, sin importar su discapacidad</p>											

