

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN INGLÉS**



**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS DE LA
COMUNA DE TOMÉ SOBRE LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano

Seminaristas: Eugenia Benítez Olivares

Luis Fuentes Pérez

Luis Villegas Baeza

Concepción, 2019



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN INGLÉS**



**PERCEPCIONES DE DOCENTES DE INGLÉS DE LA
COMUNA DE TOMÉ SOBRE LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano

Seminaristas: Eugenia Benítez Olivares

Luis Fuentes Pérez

Luis Villegas Baeza

Concepción, 2019

Agradecimientos

Esta investigación no podría haber sido posible sin la ayuda, guía y apoyo de las distintas personas involucradas que, en distinto grado, ayudaron al desarrollo y logro de este trabajo. Estamos eternamente agradecidos de ustedes.

A la Universidad de Concepción, específicamente al Departamento de Educación en el área de inglés por la formación entregada para ser los profesionales del mañana. Damos gracias a nuestros/as profesores/as por sus consejos, apoyo y herramientas entregadas durante estos cinco años en la carrera.

A la profesora Bárbara Valenzuela, le agradecemos infinitamente por su guía y compromiso para con nosotros y esta investigación. Damos gracias por su disposición y su buena voluntad a lo largo de este proceso. Su orientación a lo largo de este estudio fue vital para su éxito.

A los/as profesores/as de la comuna de Tomé que participaron en nuestro estudio durante la Red de Inglés, les agradecemos enormemente por su participación y conocimiento entregado durante la entrevista, y por compartir parte de sus años de experiencia con nosotros.

Finalmente, dar gracias a nuestros familiares y amigos por su apoyo y cariño durante este arduo proceso. No podríamos haberlo logrado sin ustedes.

INDICE

ABSTRACT.....	5
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO II: MARCO EMPÍRICO.....	28
CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	37
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	65
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	73
CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
ANEXOS.....	80



Abstract

The objective of this investigation is to determine the perceptions of teachers of English of the commune of Tomé, Chile, regarding students with disabilities. This study of a descriptive, non-experimental and qualitative type, used a semi-structured interview, validated for the study, that allowed us, both through inductive and deductive data analysis techniques, to know the opinions about inclusion of students with disabilities in the regular classes of English in the commune of Tomé. Within the main results obtained, it must be mentioned that while there is a good attitude towards inclusion of this group in English lessons, few teachers seem to be aware of the specific curricular adjustments that need to be made according to the special educational needs present in the classroom. Teachers tend to find in collaborative work with their respective school integration program; however, they have not received undergraduate formation on the topic and lack access to professional development regarding how to face the challenges of co-teaching that they will soon have to experience.

This work demonstrates firstly the need to reinforce training in terms of inclusive education, curricular adjustments and special educational needs in the commune of Tomé, as well as the importance of undergraduate formation about inclusion for future teachers of English.

Key words: *Students with disabilities, Special Needs Education, English Teachers, Inclusive Education.*

Resumen

El objetivo de esta investigación es determinar las percepciones de los/as profesores/as de inglés de la comuna de Tomé, Chile respecto a los/as estudiantes con discapacidad. Este estudio de tipo descriptivo, no-experimental y cualitativo, utilizó una entrevista semiestructurada, validada para el estudio, que permitió a través del análisis de contenido inductivo y deductivo conocer las opiniones acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en las clases regulares de Inglés en la Comuna de Tomé. Dentro de los principales resultados obtenidos se puede señalar que si bien hay una buena actitud hacia la inclusión de este colectivo en las clases de Inglés, la mayoría desconoce las adecuaciones curriculares específicas a realizar dependiendo de la necesidad educativa especial que se le presente en aula, la mayoría de ellos se apoya en el trabajo colaborativo con sus respectivos programas de integración escolar, pero no han recibido ni formación en pregrado respecto al tema o capacitación profesional para asumir los desafíos de la co-docencia que prontamente deberán asumir en la asignatura.

Este trabajo pone de manifiesto en primera instancia reforzar la capacitación en temas de inclusión educativa, adecuaciones curriculares y necesidades educativas especiales en la Comuna de Tomé, como también visualizar la importancia de formar en el pregrado en la temática de inclusión a futuros profesores de Inglés.

Palabras clave: *Estudiantes con discapacidad, Necesidades Educativas Especiales, Profesores/as de Inglés, Inclusión educativa.*

Introducción

Según el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1984), toda persona tiene derecho a la educación. No obstante, considerando que toda persona es un ente diferente del otro, la diversidad juega un rol importante a la hora de educar. Es por esto que en los últimos años, el modelo inclusivo ha ido tomando fuerza. El término de inclusión según la UNESCO (2017), es definido como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p. 13).

Para que todos los/as alumnos/as tengan acceso a educarse en condiciones de equidad es que es necesario considerar las Necesidades Educativas Especiales (N. E. E.). El concepto que aparece originariamente en Inglaterra, mediante el informe Warnock (1978), hoy en día el Ministerio de Educación en Chile lo define como:

Aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2011, p. 15).

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC), dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490 (1990), declarando la necesidad de garantizar la educación de todo/a habitante, haciendo mención a quienes poseen N. E. E. De la misma forma, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), presenta alternativas para ser incorporadas en los planes y programas de estudio, considerando las N. E. E. Posteriormente, en la Conferencia Mundial sobre N. E. E. celebrada en Salamanca (1994), se reafirma el compromiso con la “Educación para Todos”, respaldando el Marco de Acción para las N. E. E. reconociendo la necesidad de

abarcar a este grupo con el fin de entregar una educación eficaz, de calidad y solidaria con todos/as.

En enero de ese mismo año, en Chile se promulgaba la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, la cual tenía por objeto establecer la forma y condiciones que permitieran integrar a las personas con discapacidad en la sociedad, además de velar por sus derechos establecidos en la constitución y las leyes que reconocen a todas las personas. No obstante, su definición de personas con discapacidad se basaba más en un aspecto médico que social. Es decir, pone el acento en la deficiencia, en la limitación individual, más que en las barreras que la misma sociedad presenta para incluir a este colectivo. Es así como el artículo N° 3 (MINEDUC, 1994) definía a personas con discapacidad como "(...) toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social".

No fue hasta el año 2008 que se reconocen mundialmente sus derechos con la firma en Estados Unidos del tratado de los Derechos Humanos para Personas con Discapacidad, el cual define en su Artículo N°1 a las personas con discapacidad como aquellas que " (...) tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (ONU, s.f., p. 4), concepción que pone por primera vez de manifiesto la importancia de la sociedad en la generación de barreras para la inclusión. Es por esto que la ley fue derogada y cambiada por la N° 20.422, (MINEDUC, 2010), la cual tiene como objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

En materia educativa chilena, ese mismo año, en Mayo, se promulgó el decreto N° 170 (MINEDUC, 2010), el cual fija normas para determinar los alumnos/as con N. E. E. que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. En el artículo 2, se define al alumno/a que presenta N. E. E. como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2009). Con el fin de lograr esto, y siguiendo lo señalado por el decreto N° 170, es que nace la figura de los Programas de Integración Escolar (PIE), el cual el Ministerio de Educación (2016), a través de su Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el Marco de la Reforma Educacional, basado en la Ley de Inclusión 20.845; define como:

Una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes (p. 9).

A través de este Programa de Integración Escolar (PIE), se ponen a disposición personal y materiales extras para proporcionar apoyo y dar oportunidades de aprendizaje y participación para todos/as los/as estudiantes por igual. Así mismo, el decreto N° 83 (MINEDUC, 2015), establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la Educación Parvularia y la Educación General básica, con el propósito de favorecer el acceso al currículo nacional de los/as estudiantes con N. E. E.

No obstante, cabe destacar que el artículo N° 2 del decreto N° 1 (MINEDUC, 1998), señala que es deber de los establecimientos educacionales del país el incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares que sean necesarias que permitan y faciliten a los educandos que tengan N. E. E., el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de

integración (MINEDUC, 2000). Esto da a entender que no sólo en la Educación Parvularia y Básica es necesario hacer adecuaciones, sino que hay que apoyar a estos estudiantes también en la Enseñanza Media, aspecto hasta el momento no contemplado expresamente en la normativa educativa chilena.

Es así como en la actualidad, los alumnos/as con N. E. E. no participan de todas las asignaturas. En el caso de la asignatura de inglés, dependiendo del tipo de N. E. E., el art. N° 5 del Decreto N° 511 (MINEDUC, 1997), les proporciona la opción de eximirse, pues expresaba que podían prescindir “de las asignaturas que les resulten más dificultosas”. Sin embargo, a contar del año 2020, entrará en vigencia el Decreto Número 67 de Evaluación, Calificación y Promoción, el cual eliminará la exención de asignaturas, independiente de la presencia de N. E. E. presentada por los/as estudiantes, teniendo que efectuarse las diversificaciones y adecuaciones pertinentes para las actividades y procesos de evaluación en el caso de que los alumnos/as así lo requieran (MINEDUC, 2018, p. 3). Si bien esto se realizará con el fin de generar un ambiente más inclusivo en la escuela, también significa que los/as futuros/as docentes de inglés deberán estar preparados para realizar las adecuaciones curriculares, ajustes y apoyos pertinentes.

Debido a estos futuros desafíos que reformarán el proceso formativo y laboral de los/as profesores/as de inglés chilenos es que este estudio busca conocer las percepciones de los/as docentes de inglés de la comuna de Tomé, Chile con respecto a los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO



Durante mucho tiempo, se trabajó el concepto de discapacidad estrechamente relacionado con las N. E. E., pero es necesario describir los alcances de cada cual, ya que estrictamente no son sinónimos.

Hasta la década del 90, la discapacidad estaba asociada a una concepción más médica que social, haciendo énfasis en las limitaciones físicas y lo que esto conlleva en la obstaculización para el desarrollo del individuo. Sin embargo, actualmente es definida como "un término que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación" (Organización Mundial de la Salud, s.f.), añadiendo a esta definición la participación social del individuo. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el concepto de discapacidad se ve como una interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales, señalando que "[...] la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás" (ONU, s.f., p.2).

En cambio, cuando se habla de N. E. E., estas pueden estar o no asociadas a la discapacidad, es decir, es un concepto más amplio. El informe de Warnock (1978), fue el primero en hablar de N. E. E. Mientras tanto, en Iberoamérica este concepto se encuentra estipulado en la declaración de Salamanca (1994), estableciendo que "durante estos últimos 15 ó 20 años, ha quedado claro que el concepto de N. E. E. debía ampliarse a fin de incluir a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar" (p.15). Asimismo, el informe señala que hay millones de niños/as que tienen problemas en clase, de tipo temporal o permanente, que se ven obligados a trabajar, que viven demasiado lejos de su escuela, entre otras más. "Es evidente que los orígenes de las dificultades con que tropiezan se encuentran no sólo en ellos, sino también en el medio social en el que viven" (ONU, 1994, p.15).

Las N. E. E. no asociadas a discapacidad son definidas por el Ministerio de Educación Chileno en el decreto N° 170 (2010), y están divididas en cuatro categorías, mencionadas en el artículo 20. Estas categorías son:

a) Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA):

El art. 23 (MINEDUC, 2010), define a este como dificultades específicas del aprendizaje, “a una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas” (párr. 48). Puede presentarse tanto en la educación básica como media, y no obedece a un déficit de ningún tipo, sino más bien se presenta como una dificultad persistente, indiferente de las medidas pedagógicas efectuadas para mejorar la situación. Algunas dificultades específicas clasificadas en el art. 24 (Mineduc, 2010), son las dificultades específicas del aprendizaje de la lectura, de la escritura y de las matemáticas.

b) Trastornos específicos del lenguaje (TEL)

El art. 30 (MINEDUC, 2010), lo define como “limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje”. La dificultad no se explica por discapacidad de algún tipo, ni por trastornos o lesiones. No obstante, puede clasificarse como expresivo (errores al producir palabras o hacer uso de los sonidos del habla, entre otros), o mixto (problemas de expresión tanto como de recepción, es decir, comprensión de palabras, frases o tipos de palabras).

c) Trastorno déficit atencional con y sin hiperactividad (TDA), o trastorno hiperactivo

El art. 40 (MINEDUC, 2010), los describe como “al trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un

comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad”. El comportamiento se debe presentar en más de una situación (tanto fuera como dentro del salón de clases).

Este trastorno, como se menciona en el art. 41 (MINEDUC, 2010), se caracteriza por la inatención o desatención del estudiante, y en algunos casos impulsividad y/o hiperactividad. A nivel cognitivo, produce alteraciones en el funcionamiento ejecutivo, ya sea planificación, organización, resolución de problemas, memoria funcional, entre otros.

d) Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Se define el rendimiento en el rango límite en el art. 46 (MINEDUC, 2010), a “la obtención de un puntaje entre 70 a 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual, que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el alumno evaluado”.

El art. 47 (MINEDUC, 2010), presenta las características del/la alumno/a para ser clasificado en esta categoría. Estas son:

- i) Presenta un aprendizaje más lento y/o dificultoso en las distintas áreas.
- ii) Presenta dificultades para la adquisición de habilidades prácticas, sociales y/o conceptuales
- iii) Las dificultades presentadas no obedecen a un déficit sensorial, motor, o a discapacidad intelectual, como tampoco se deben a trastornos psicopatológicos, ni emocionales severos, ni a la pertenencia del estudiante a una distinta comunidad lingüística, cultural o étnica.

iv) Para participar y progresar en el currículo, estos estudiantes requieren de respuestas educativas flexibles y ajustadas a sus necesidades y de la entrega de apoyos específicos de diverso tipo e intensidad.

Educación Especial en Chile: La transformación del modelo de integración al de inclusión

Antes de presentar el panorama chileno, es necesario dar una definición clara de cada uno de los conceptos que, si bien pueden parecer similares, no lo son.

Cuando nos referimos a integración, hablamos de un movimiento que surgió para validar los derechos de las personas con discapacidad, a modo de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad y de recibir educación. La integración está ligada, por consiguiente, al colectivo de alumnos/as con discapacidad y ha significado cambios significativos, sin ninguna duda. Sin embargo, estos cambios se ven reflejados en una Educación Especial, mas no en la Educación General (MINEDUC, 2004, p.18).

El proceso de integración fue introducido a modo de equiparar las oportunidades ofreciendo ayudas especiales a aquellos/as alumnos/as que presentaban discapacidades, que les dificultaba desempeñarse de manera óptima en la sala de clases. El resultado fue un éxito. Sin embargo, a medida que pasaron los años, se presentó un grave problema. La integración se centraba más en la atención individualizada de los/as alumnos/as integrados/as que en la transformación de la cultura, el cambio de mentalidad colectivo y la práctica de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los/as alumnos/as en un mismo lugar: el salón de clases (MINEDUC, 2004, p. 55).

Por este motivo, recientemente se ha comenzado a hablar del movimiento de la inclusión. La inclusión es más amplia que la integración, ya que no se trata sólo de

lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno (MINEDUC, 2004, p. 58).

El concepto de inclusión trata más bien sobre la Educación General. La inclusión implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (MINEDUC, 2004, p.58). El objetivo básico de la inclusión es conformar una educación en la que todos/as los/as alumnos/as reciban una educación en la que se respete la diversidad, haya entendimiento y respeto entre los/as participantes de esta.

Ahora, por una parte, el decreto N° 170 que regula el Programa de Integración Escolar (PIE), ha logrado dar un paso adelante en materias de integración escolar por parte del estado, a través de subvenciones económicas que tienen por finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas y adecuaciones de infraestructura. El enfoque que quiere dar este decreto es el de valorar y respetar las diferencias individuales y la diversidad, además de fortalecer la presencia, participación y sentido de pertenencia de estos/as alumnos/as con N. E. E. en la sala de clases.

No obstante, en relación al decreto N° 170 (MINEDUC, 2015), Cabrera señala que “no implica un real cambio de paradigma pues continúa bajo la mirada del modelo médico al exigir un diagnóstico médico, lo que va en contra de los principios básicos de la inclusión (...) ya que al catalogar al estudiante bajo un diagnóstico, este es reconocido tanto por sí mismo como por sus compañeros bajo ese diagnóstico, diferenciándolo del resto de los estudiantes” (p. 50). Es decir, en la escuela conviven aún prácticas de integración que no aportan a la real inclusión.

Por otra parte, el decreto N° 83, basado en la Ley 20.422/2010 que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, menciona entre sus principios el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas para dar respuesta a la diversidad, con el fin de maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Sus principios se orientan principalmente a:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.
- b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.
- c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

De esta manera, se les daría a los alumnos/as con N. E. E. y sin ellas, una base educativa común donde las adecuaciones se generan de acuerdo a las necesidades de cada estudiante, generando de esta manera una real inclusión dentro del aula.

La formación docente del profesor de inglés y su relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad

Cuando queremos analizar la formación docente, uno de los documentos más importantes en el contexto nacional es el Marco para la Buena Enseñanza creado por el Ministerio de Educación. El último ejemplar oficial fue publicado en el año 2008, el cual destaca las habilidades y aptitudes que debería poseer un/a docente dentro del aula de clases para proveer de una enseñanza de calidad con tal de que los niños/as y los/as jóvenes pudieran desenvolverse de forma exitosa en sus vidas y en un mundo cada vez más complejo, con el fin de constituir un aporte a la sociedad. En el año 2016 se logró construir una propuesta para un nuevo Marco para la Buena Enseñanza, más actualizado y con novedades en cuanto a las habilidades y criterios para el buen quehacer docente (la propuesta aún no ha sido aceptada de forma oficial).

Para empezar, el Marco para la Buena Enseñanza abarca 4 criterios principales. Sin embargo, los que tienen más estrecha relación con la inclusión son el criterio A (Preparación del proceso de Enseñanza - Aprendizaje) y el criterio B (Creación de un clima propicio para el aprendizaje). Dentro de los cambios más importantes del criterio A, se encuentran las adecuaciones pertinentes en base a entregar material de clases, explicar contenido o realizar evaluaciones que un/a docente hace en torno a las características de sus alumnos/as, ya sea por sus ritmos de aprendizaje, sus N. E. E., sus talentos específicos, sus intereses, así como su contexto socioeconómico, cultural y familiar. Cabe destacar que la novedad reside en que desde este proyecto de actualización se comienza a hacer hincapié en las N. E. E. de los alumnos/as dentro del aula, que deben ser consideradas por todo/a docente, a la hora de diseñar una clase de calidad para todos/as sus estudiantes.

Mientras tanto, el criterio B contempla que el/la docente, en su facultad de profesional de la enseñanza, tenga las aptitudes para crear un ambiente favorable para la participación, desarrollo y aprendizaje de todos los/as estudiantes, también cautelando que se practiquen dentro del aula actitudes de respeto, apreciación entre compañeros/as de clase y valoración de la diversidad, ya que esto no implica una característica negativa dentro del grupo-curso, sino una instancia para enriquecer las experiencias y las distintas perspectivas, producto de la creación de un espacio intercultural donde la opinión y las intervenciones pueden ser fructíferas. Además, el/la docente debe cautelar que se eviten instancias negativas para el desarrollo de un ambiente inclusivo para todos los/as estudiantes, y poner especial énfasis en el rol del/la docente para recoger y valorar las posturas, identidades sociales y géneros de cada uno/a de los/as estudiantes y transformar el proceso de aprendizaje en uno de escucha, respeto mutuo y de valoración entre sus compañeros/as de clase.

Respecto al segundo documento denominado “Estándares Pedagógicos para Profesores”, la ley N° 20.903 (MINEDUC, 2016), crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, modificando el sistema educativo, y transformando la formación inicial docente. Estos cambios son dictaminados por el Centro de

Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en colaboración con otros actores relevantes a la Formación Inicial Docente (FID). Dicha organización es quien elabora los estándares pedagógicos y disciplinarios usados como referentes para la acreditación de las carreras de pedagogía.

En el caso de pedagogía en inglés, los estándares que se encuentran, están en un documento aparte (específico para el docente de esta área) y cubren tanto la enseñanza básica como media. Para el propósito específico de esta investigación, solo se hará mención al Estándar N° 8, el cual señala que se debe estar preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula. Cabe mencionar, que estos estándares para la Enseñanza Básica, respecto a las actitudes del/la profesor/a de inglés en relación a la diversidad e integración son:

1. Muestra disposición a respetar a cada uno de los/as estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa considerando la influencia que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de los/as estudiantes que estarán a su cargo.
2. Respeta y valora la diversidad de estudiantes en relación al género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica y talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión.
3. Está preparado para adaptar su enseñanza a las características de los/as estudiantes con dificultades y con talentos especiales.
4. Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.
5. Conoce conceptos fundamentales de las características de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, que le permitan derivar y realizar un trabajo coordinado con especialistas.
6. Conoce estrategias para favorecer la inclusión e integración de los/as estudiantes, seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular

el desarrollo de sus fortalezas y respectivas autonomías (MINEDUC, 2014, p. 49).

Para la Enseñanza Media, las actitudes del/la profesor/a de inglés con respecto a la diversidad y la integración son:

1. Respeta a cada uno de los/as estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa previniendo el efecto discriminatorio que pueden tener sus propias acciones, decisiones y juicios respecto a las características personales derivadas de variables sociales, sexuales, étnicas, de apariencia física o variables de aprendizaje en el desarrollo académico, afectivo y social de los/as jóvenes y adolescentes que estarán a su cargo.
2. Conoce los requerimientos pedagógicos de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los estudiantes con talentos especiales, y evalúa con otros profesores cuándo es necesario adaptar su enseñanza a estos requerimientos, realizar un trabajo coordinado con especialistas o derivar a otras instancias.
3. Conoce la normativa relativa a integración de la discapacidad en el sistema educativo.
4. Conoce estrategias para favorecer la inclusión e integración de los/as estudiantes, seleccionando recursos pedagógicos apropiados para estimular el desarrollo de sus fortalezas y respectivas autonomías. (MINEDUC, 2014, p. 68).

Como es posible apreciar la descripción de cómo debe ser el accionar del/la profesor/a de inglés tanto en la enseñanza básica como media, es muy general y no le entrega herramientas concretas al profesional de cómo alcanzar estos comportamientos en el aula y sobre todo en la realización específica de adecuaciones, ajustes y apoyos relacionados a la disciplina.

Considerando lo anteriormente mencionado, todo/a futuro/a profesor/a de inglés debe egresar teniendo estas actitudes presentes y formando parte de su formación tanto académica como valórica. No obstante, la realidad en Chile parece ser otra, ya que en particular han tenido poca formación en realizar adecuaciones metodológicas o de acceso para estudiantes con N. E. E. Esto puede ser debido al art. N° 5 del Decreto N° 511 (MINEDUC, 1997), el cual establece que " (...) los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada. No obstante, el Director/a del establecimiento educacional, previa consulta al Profesor/a Jefe de Curso y al Profesor/a del Subsector de Aprendizaje correspondiente, podrá autorizar la eximición de los alumnos de un Subsector o Asignatura, en casos debidamente fundamentados" (párr. 11).

No obstante, el Ministerio de Educación (2018), aprobó recientemente el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción; el cual empezará a regir desde el 2020 en adelante. El decreto elimina la exención de asignatura, proponiendo, a cambio, las adecuaciones apropiadas según las necesidades del alumno/a, lo que supone un desafío de formación para este profesorado.

Formación de los futuros profesores de inglés en el tema de inclusión en el Pregrado:

Respecto a la formación superior de profesores/as de inglés en Chile existen pocas asignaturas que los forman en temas de inclusión. Es así como en este estudio se ha desarrollado una revisión de las 22 mallas de universidades adscritas al CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas), de las cuales sólo 5 de ellas ofrecen un ramo relacionado con inclusión, esto corresponde sólo a un 23% del total de universidades que comprende el CRUCH (ver tabla 1).

Tabla 1.

Universidad	Carrera	Ramo Inclusión
	Lic. en Lingüística y Lit.	
U. de Chile	Inglés + Profesor de Ed. Media en asignaturas HC	No específica
Pont. Universidad Católica de Chile	Ped. en inglés para Ed. Básica y Media	No específica
U. de Concepción	Ped. en inglés	Inclusión y Exclusión Social en Educación
Pont. Universidad Católica de Valparaíso	Ped. en inglés	No específica
U. de Santiago de Chile	Ped. en inglés	No específica
U. Austral de Chile	Ped. en Comunicación en Lengua Inglesa	No específica
U. Católica del Norte	Ped. en inglés	No específica
U. Metropolitana de Ciencias de la Educación	Ped. en inglés	No específica
U. de Tarapacá	Ped. en inglés	No específica
U. Arturo Prat	Ped. en inglés	Trastornos del Aprendizaje
U. de La Serena	Ped. en inglés	No específica
U. de Playa Ancha	Ped. en inglés	No específica
U. de Atacama	Ped. en inglés	No específica
U. del Bío Bío	Ped. en inglés	No específica
U. de la Frontera	Ped. en inglés	No específica
U. de Los Lagos	Ped. en inglés en Enseñanza Media y Traducción	No específica

U. de Magallanes	Ped. en inglés para Enseñanza Básica y Media	Necesidades Educativas Especiales Inclusión, respuesta a
U. de Talca	Ped. en inglés para Enseñanza Media	Necesidades Educativas Especiales
U. Cat. del Maule	Ped. en inglés	No especifica
U. Cat. de la Sant. Concepción	Ped. en inglés	No especifica
U. Cat. de Temuco	Ped. en inglés	No especifica
U. de O'Higgins	Ped. en inglés para Ens. Básica y Media	Diversidad e Inclusión

(Elaboración propia, 2018).

Considerando el actual panorama nacional en conjunto al nuevo decreto a entrar en vigencia el 2020, en el que los alumnos/as con N. E. E. (ya sea asociadas a discapacidad o no), no podrán eximirse de la asignatura de inglés; se puede válidamente suponer que hay un déficit de docentes para enseñar dicha asignatura de forma exitosa para quienes, más aún, no la han experimentado jamás. Es el argumento que sustenta este estudio, ya que es necesario conocer qué tan preparados se sienten los/as profesores/as de inglés para trabajar con este colectivo en clases.

Apoyos adicionales hacia estudiantes con N. E. E. en establecimientos chilenos

Si bien el modelo de inclusión contempla que los/as alumnos/as con N. E. E. asociadas a discapacidad sean apoyados preferentemente por un/a docente de

educación diferencial en aula común (Decreto 83, 2010), es decir, fomentando la inclusión, por diversos motivos los profesores, todavía no se enfrentan a esta realidad no estando por tanto preparados para esta forma de trabajar. Más aún, es razonable suponer que los docentes de otras asignaturas podrían no tener tampoco la formación suficiente, por lo que métodos alternativos para suplir la falta de conocimiento son necesarios.

Algunas de las sugerencias propuestas a nivel formativo son:

a) Apoyo en capacitaciones sistemáticas en el tema de Inclusión por parte del Ministerio de Educación: como la entidad reguladora de la educación en Chile, el Ministerio debe estar proveyendo las herramientas para el perfeccionamiento de los/as profesores/as.

b) Fomentar la Co-docencia o acompañamiento de aula, a través de planes nacionales formativos en el pregrado de las universidades nacionales que forman profesores/as: el plan de acompañamiento de aula, planteado por Eligeeducar, se refiere a "acciones realizadas por personas del equipo de gestión escolar o pares docentes con el fin de conocer lo que ocurre dentro de la sala de clases y proporcionar apoyo necesario para que cada profesor/a potencie su desempeño" (Eligeeducar , 2016). El acompañamiento es realizado con el fin de dar apoyo a la labor docente, más que evaluación o rendición de cuentas.

c) Fomento de otros apoyos hacia el estudiantado con N. E. E. asociada a discapacidad en establecimientos nacionales. Además de la co-docencia y el PIE, existen otras ayudas en los establecimientos educativos. Dentro de estas ayudas adicionales se encuentra la labor de la "dupla psicosocial ". Gatica (2016), afirma que los colegios teniendo un equipo profesional exclusivo para intervención psicosocial, logra que se mejoren las condiciones para concretar un trabajo de calidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as con planes atingentes al contexto social y psicológico de los estudiantes y la comunidad escolar. En el

panorama chileno, las intervenciones cobran un sentido más importante en establecimientos que presentan un alto índice de vulnerabilidad social y que, por consecuencia, son espacios altamente complejos. El sistema educativo reconoce las pretensiones de trabajar asimilando el impacto de la vulnerabilidad en los colegios al momento de crear la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), al establecerse la necesidad de dirigir mayores recursos en aquellos establecimientos donde existe una mayor pobreza y exclusión social.

La Ley SEP ha servido como oportunidad para contar con duplas psicosociales en las escuelas, no obstante, no es obligación de los establecimientos contar con ellas de manera exclusiva, ya que los fondos se pueden distribuir para distintos trabajos en el colegio, lo cual queda a criterio del sostenedor o el establecimiento.

La labor de los equipos psicosociales toma mucha relevancia en los establecimientos educacionales, ya que, al contar con un equipo profesional exclusivo para la intervención psicosocial, se mejoran las posibilidades de llevar a cabo un trabajo de calidad en el aprendizaje de los/as estudiantes y así da cuenta de que los responsables de este son también los distintos actores de la comunidad y sociedad. Esto remite a que las raíces de los problemas que se detectan al interior de la sala de clase son múltiples y surgen desde diferentes lugares (p. 105-107).

d) Formación docente en el pregrado de la formación de profesores/as, así como en capacitaciones laborales para profesores/as ya en ejercicio en el tema de Adecuaciones de acceso y adecuaciones de objetivos: En la necesidad de dar respuestas adaptadas y flexibles a las N. E. E., el decreto N° 83 (MINEDUC, 2015), propone favorecer el acceso al currículo nacional de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales a través de las adecuaciones curriculares, que se entienden y definen dentro de éste mismo decreto como:

(...) los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las

diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar (MINEDUC, 2015, p. 24).

Existen dos tipos de adecuaciones curriculares: La primera de ellas corresponde a las adecuaciones curriculares de acceso, las cuales intentan reducir o eliminar las barreras de participación, acceso a la información, expresión y comunicación de los alumnos/as con N. E. E., permitiéndoles a los/as alumnos/as cumplir los objetivos curriculares de una mejor manera, equiparando las condiciones con los/as demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje. Dichas adecuaciones pueden ser utilizadas tanto en el aula como en el hogar y comunidad del/la estudiante. Este tipo de adecuaciones responde a la subcategorización de esta en 4 tipos; Presentación de la información; Formas de respuesta; Entorno; Y organización del tiempo y el horario (MINEDUC, 2015, p. 27- 29).

La otra adecuación es en los objetivos de aprendizaje. Éstas se refieren a los ajustes en los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares de acuerdo a los requerimientos específicos de cada estudiante. Estas adecuaciones tienen un carácter interdisciplinario, debido a que los objetivos de aprendizaje expresan las competencias básicas que todo/a alumno/a debe alcanzar en el transcurso de su escolaridad. Asimismo, estas adecuaciones se sub-categorizan en 5 tipos; Graduación del nivel de complejidad; Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos; Temporalización; Enriquecimiento del currículum; y Eliminación de aprendizajes. El Ministerio de Educación (s.f.), cataloga este proceso de adecuación como “Evaluación Diferenciada” y la define como “El procedimiento pedagógico que le permite al docente, identificar los niveles de logro de aprendizajes curriculares, que alcanzan aquellos estudiantes que por diferentes necesidades educativas están en una situación temporal o permanente, distinta de la mayoría” (párr. 1). Además, MINEDUC (2015), señala que las adecuaciones curriculares a utilizar para los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser siempre en primera instancia de acceso a la información antes de afectar los objetivos de aprendizaje del currículum, ya que las adecuaciones curriculares de acceso a través de mínimos

ajustes posibilitan que los estudiantes participen en el currículum nacional en igualdad de condiciones que los estudiantes sin necesidades educativas especiales (p. 32).



CAPÍTULO II: MARCO EMPÍRICO



A fin de sustentar esta investigación se ha recabado información con respecto a estudios en inclusión tanto internacionales como nacionales. A nivel internacional, una investigación rusa llevada por Yaraya, Masalimova, Vasbieva y Grudtsina (2018), plantea como objetivo el analizar las actitudes de los/as docentes en torno a los alumnos con N. E. E. y una educación de tipo inclusiva dentro de clases. La muestra está compuesta por 150 educadores/as a los cuales se les aplicaron cuestionarios, encuestas y entrevistas. Algunas de las principales conclusiones demostraron que los/as profesores/as que se consideraban en un nivel "alto" de preparación para trabajar con alumnos de N. E. E., sentían que no tenían el conocimiento ni la experiencia suficiente como para organizar el apoyo de dichos alumnos/as. Un 33% respondió no estar al tanto de cómo organizar el trabajo, ni de conocer las características psicológicas y condiciones de salud de los/as estudiantes, a pesar que ellos/as mismos/as se calificaron en un nivel "medio". Las habilidades que los/as profesores/as mencionaron como faltantes para trabajar con alumnos/as con N. E. E. fueron "educación especial", "características psicológicas", "características de los/as alumnos/as de acuerdo al diagnóstico médico", "métodos para trabajar con alumnos/as con autismo severo", y "falta de habilidades prácticas para trabajar con alumnos/as con discapacidad" (como discapacidad visual/auditiva). Con respecto a la actitud de los/as profesores/as en torno a la inclusión, estos manifestaron una actitud positiva frente a alumnos/as con N. E. E. asociadas a discapacidad física, auditiva o visual. No obstante, mostraron poco apoyo a la inclusión de estudiantes con N. E. E. asociadas a discapacidad intelectual y/o cognitiva. Los docentes, al ser cuestionados por qué, manifestaron su falta de preparación para trabajar con estos.

Otro estudio realizado en España llevado a cabo por Álvarez, Castro, Campo-mon y Álvarez-Martino (2005), evaluó las actitudes de los/as maestros/as ante las Necesidades Educativas Específicas. Dicha investigación arrojó que la actitud hacia la Integración era positiva, indicando que la presencia de alumnos/as con Necesidades Educativas Específicas no afectaba el rendimiento de los/as otros/as alumnos/as, pero dificulta el funcionamiento de la clase. Además de esto, se

observó el hecho de que más de un 20% de los/as maestros/as desconocían lo que realmente significaba que un alumno/a presentase N. E. E. y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas. Esto pone en evidencia la falta de información y, probablemente, de formación de los/as profesores/as en el tema (p. 605).

En el contexto latinoamericano, Montaña y Vera (2012), condujeron un estudio que tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, Colombia. El objetivo de éste consistía en averiguar las percepciones de los miembros de la comunidad educativa hacia la educación inclusiva. Los resultados dan cuenta que la actitud de los/as alumnos/as con N. E. E. se muestra como esencial en el logro de un impacto positivo en la enseñanza inclusiva. También hace mención de la importancia de la formación del/a profesor/a, puesto que esta no es solo necesaria para ayudarlos/as a manejar la situación, sino también permitirles desarrollar un mayor nivel de confianza y actitudes positivas en relación a las prácticas educativas inclusivas. En relación a eso, los/as docentes también señalaron que lo que dificulta la implementación de una educación inclusiva es la falta de especialización en el área.

Finalmente, un estudio realizado en la Universidad de Córdoba por Álvarez y Buenestado (2014), cuyo objetivo era el análisis de los predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnos/as con N. E. E. en futuros profesionales de la Educación, estableció como resultados, entre otros, que la experiencia previa, ya sea en las prácticas progresivas de formación y/o en pleno ejercicio, tributan a una actitud positiva frente a la inclusión, argumentando que es en etapas tempranas de la formación y del ejercicio de la profesión donde se produce un desarrollo del pensamiento positivo hacia la inclusión. Además, se establece una actitud positiva frente a la inclusión, así como una competencia dentro del ejercicio de la profesión (p. 640-641).

Respecto al panorama nacional, se encuentran dos estudios que tienen directa relación con las N. E. E. y su integración en las aulas chilenas. Sin embargo, no se

encuentran experiencias que puedan relacionar dicha integración con la enseñanza de inglés.

El primer estudio, llevado a cabo por Vega (2009), tuvo lugar en la Región Metropolitana y presenta como objetivo (por medio del análisis de discursos), poder deducir las representaciones simbólicas que tienen los/as profesores/as sobre la integración de alumnos/as con N. E. E. y si estas tenían relación entre su discurso y la práctica. La investigación se realizó con una muestra de 120 alumnas de un liceo de Santiago en conjunto con sus profesores correspondientes. Como resultado se menciona que los/as profesores/as presentan un discurso que no se ajusta con sus prácticas pedagógicas. Ya que, mientras afirman aplicar la integración con estrategias centradas en las alumnas, el análisis de sus prácticas tal como es mencionado en las encuestas, revela un proceso pedagógico “homogeneizante y transmitido históricamente”.

El segundo estudio realizado por Tenorio (2005), tuvo como objetivo develar las perspectivas y experiencias de un grupo de docentes de Santiago de Chile, que tienen en sus clases, menores con alguna discapacidad integrados. La investigación se llevó a cabo en una mezcla de entrevistas y encuestas a docentes de diversas escuelas básicas municipalizadas y particulares subvencionadas, de las comunas de Ñuñoa y Macul, las cuales arrojaron como resultado que los/as docentes no presentan una comprensión única del fenómeno de integración escolar y su implementación. Esto lleva a que vean la diversidad como un problema en el aula y no como una característica propia de la interacción con personas. Otro resultado importante muestra la dificultad que tienen los/as docentes respecto a poder aplicar el currículo ya que no han sido formados para atender la diversidad. Finalmente se menciona que la integración escolar presenta un gran costo organizacional, financiero y también simbólico dentro de los establecimientos que es visto de una forma mayormente negativa.

De los estudios revisados es posible señalar aspectos en común en ellos, como el hecho de que los/as profesores/as señalan una escasa formación para trabajar y hacer adecuaciones para el estudiantado con N. E. E. asociado a discapacidad. En cuanto a su percepción de la inclusión, la mayoría presenta una actitud positiva a ello, destacando que la experiencia previa ayuda a aumentar esta buena percepción más que a disminuirla y también destacan la importancia de la capacitación y la formación de futuros profesores/as.





CAPÍTULO 3: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Diseño de Investigación

La investigación es de carácter descriptivo y tipo cualitativo. Su propósito es el conocer las percepciones de los/as profesores/as de inglés sobre la inclusión de alumnos/as con discapacidad en la comuna de Tomé. Esta surge de las inquietudes formadas por el Decreto de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar (Decreto Supremo de Educación N° 67), el cual menciona en el art. 5 que ningún alumno podrá ser eximido de ninguna asignatura (2019).

Entre algunas de las preguntas que busca responder esta investigación, destacan el conocer los conocimientos previos de los/as profesores/as en relación a la temática de la inclusión, cómo se sienten con respecto a su formación académica considerando el desafío por delante, y su metodología y/o adecuaciones según la situación.

Como explica el título, el objetivo principal de la investigación es el conocer las percepciones de los/as docentes de inglés sobre la inclusión de alumnos/as con discapacidad y/o N.E.E. Otros objetivos medibles dentro de esta investigación son identificar el nivel de preparación de los/as docentes para trabajar con alumnos/as con N.E.E. asociadas a discapacidad, conocer los factores que tributan a buenas prácticas inclusivas en la labor docente, y analizar tanto los conocimientos como adecuaciones utilizadas por los/as profesores/as para trabajar con este tipo de alumnos/as.

Criterios de participación y descripción de la muestra

El criterio para los participantes de esta investigación consistía en que estos fueran profesores del área de inglés en la comuna de Tomé que se encontrasen activos en el sistema educativo. El grupo elegido, perteneciente a la red de inglés de la comuna, consistía en 16 participantes, mas sólo 13 fueron parte de la muestra.

Procedimiento

Con la mediación de la Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano, se hizo contacto con la Municipalidad de Tomé el 3 de Diciembre de 2018, con el fin de coordinar una fecha para reunirse con el grupo seleccionado (ver apéndice 2). El 12 de diciembre, los/as entrevistadores/as se reunieron con los/as participantes de la red de inglés de ese día, con el fin de realizar el procedimiento.

Finalmente, la muestra consistió en 10 mujeres y 3 hombres, con una edad promedio de 37 años de edad y casi 10 de experiencia laboral. Los/as entrevistadores/as fueron cuatro, quienes confeccionaron la entrevista (ver apéndice 1, para el instrumento), con preguntas semiestructuradas, validada por juicio de expertos, y distribuidas por los participantes de la investigación, quienes fueron entrevistando de a uno en uno según el avance individual. El proceso consistió en primeramente leer la cláusula de confidencialidad a cada participante, quien luego escribiría algunos datos de su establecimiento, sus iniciales y su firma. Luego se prosiguió con la lectura de la primera pregunta, dando la instancia para que el entrevistado/a respondiera sucesivamente hasta terminar, para luego proseguir con el siguiente.

Las preguntas realizadas en las entrevistas están definidas a partir de los objetivos de investigación y realizadas para poder registrar la información y analizarla (Tello, 2014, p. 137). Esta entrevista consistía originalmente de once preguntas estructuradas de acuerdo al tipo de información requerido; no obstante, una de ellas fue finalmente derogada ya que no tributaba al objetivo de la investigación. Cabe mencionar también que cada una de las entrevistas fue grabada con el consentimiento de los participantes.

Análisis de información

La información adquirida fue analizada mediante técnicas de análisis de contenido tanto de tipo inductivo, es decir, surgió de los registros empíricos, para luego proponer como resultado posibles teorías o hipótesis de lo que está sucediendo (Tello, 2014, p. 130); como de forma deductiva, discutiendo los referentes teóricos establecidos al inicio (Tello, 2014, p. 47).

Haciendo revisión de las categorías previas, siendo estas:

1. Los/as profesores/as desconocen las delimitaciones de los conceptos de Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad.
2. La formación de pregrado es considerada una herramienta necesaria para abordar la inclusión en aulas.
3. Los/as profesores/as requieren un mayor apoyo y educación para la mejora de prácticas inclusivas en el aula.
4. El Ministerio debe tener un rol principal en lo que se refiere al avance de la inclusión mediante instancias de aprendizaje superior para los/las docentes.

Se hizo uso del análisis de categorías tanto previas como emergentes, las que obedecen a las variables presentadas en el marco teórico, como indica Tello (2014, p. 141).

The logo of the University of Chile is a shield-shaped emblem. It features a central yellow square containing a red torch with a flame. Above the torch are three horizontal lines, and below it is a blue quill pen. The shield is surrounded by a blue border with white stars at the top and a laurel wreath at the bottom.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

Análisis de entrevista Semiestructurada

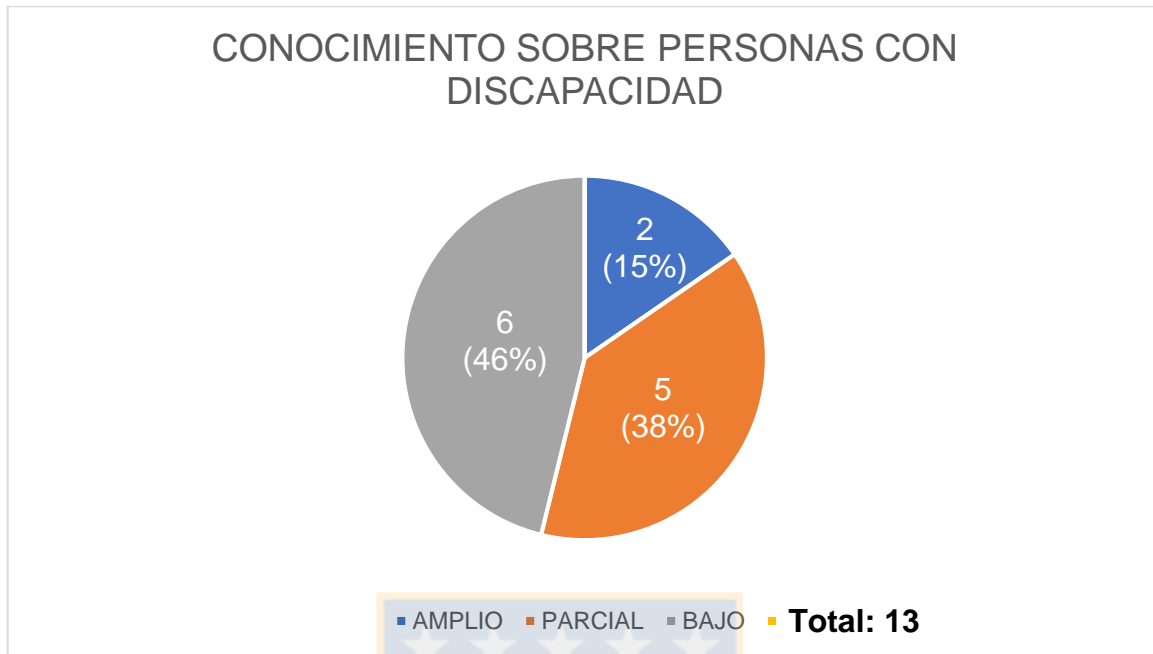
Análisis PREGUNTA N° 1: ¿Qué entiende usted por personas con discapacidad?

El conocimiento de los/as docentes en torno al concepto de Discapacidad es limitado:

Antes de entrar al análisis, es necesario definir en qué consiste cada una de las categorías que se muestran dentro del gráfico. Se dice que es un/a docente con “conocimiento amplio”, aquel/la que maneja el constructo social de Discapacidad, es decir, no se refiere sólo a la limitación sino a la restricción en la participación. Además, es capaz de distinguir entre N. E. E. asociadas y no asociadas a Discapacidad usando la terminología adecuada. Un/a docente con “conocimiento mediano” entiende que la Discapacidad no está sólo sujeta al ámbito educativo, pero tiene dificultades para distinguir este concepto respecto del de N. E. E. Finalmente, un/a docente con “bajo conocimiento” es aquel que no logra hacer la distinción entre el concepto de N. E. E. y Discapacidad, y que confunde la terminología.

El siguiente gráfico muestra el grado de conocimiento de los/as docentes respecto al concepto de discapacidad (ver gráfico 1).

Gráfico 1.



(Elaboración Propia, 2018)

De esta pregunta, podemos identificar que, de los/as trece docentes, sólo el 15% maneja el concepto de Discapacidad en un sentido amplio. Por consiguiente, el 84% de ellos/as son poseedores de un conocimiento parcial y/o bajo respecto a Discapacidad. Esto se ve reflejado en la terminología empleada por estos/as docentes al referirse a las Personas con Discapacidad:

“A ver, últimamente no se ocupa la palabra, persona con discapacidad, sino con capacidades especiales o capacidades distintas, por lo que tengo entendido, pero si me preguntas por personas con discapacidad, eh...sería alguien que no tiene la habilidad completa puede ser, de hacer alguna cosa, en particular” (Participante 6, Entrevista a profesores).

“Mhhh...discapacidad...es que, como que ya no estoy acostumbrada a escuchar la palabra discapacidad, como capacidades distintas? Entonces como que no...me cuesta asociarlas al...esta palabra a alumnos...es que, son... no sé, no sabría cómo explicarlo... por discapacidad, como digo,

son...distintas capacidades a el resto, no es que sean como se veían antes, como despectivo, para mí no es eso” (Participante 7, Entrevista a profesores).

Esta confusión en los términos, y lo que implica cada uno se encuentra estipulado por la ONU, organismo que señala que:

“Hasta la década del 90, la discapacidad estaba asociada a una concepción más médica que social, haciendo énfasis en las limitaciones físicas y lo que esto conlleva en la obstaculización para el desarrollo del individuo. Sin embargo, actualmente es definida como "un término que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación" (...) En cambio, cuando se habla de N. E. E., estas pueden estar o no asociadas a la discapacidad, es decir, es un concepto más amplio” (s.f.; 1978, s.p.).

Análisis PREGUNTA N° 2: ¿Quiénes serían parte del grupo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad?

A continuación, la siguiente tabla describe lo que cada participante manifestó respecto a quienes consideraría dentro del grupo de Estudiantes con N. E. E. asociadas a Discapacidad (ver tabla 2).

Tabla 2.

Profesores de Inglés	Los tipos de N. E. E que cada profesor cree que forman parte del grupo de N. E. E. asociadas a discapacidad
1	INTELECTUAL, FÍSICA
2	AUDITIVA
3	FÍSICA, INTELECTUAL, COGNITIVA
4	AUDITIVA, FÍSICA, DEA ¹ (NO APLICA) ²
5	TDAH ³ (NO APLICA), DEA (NO APLICA)
6	FÍSICA
7	ALUMNOS/AS ARTÍSTICOS/AS (NO APLICA), COGNITIVA, TDAH (NO APLICA)
8	ALUMNOS/AS QUE NECESITEN APOYO DE DOCENTE ESPECIALISTA
9	DEA (NO APLICA), TDAH (NO APLICA), COGNITIVA
10	AUDITIVA
11	COGNITIVAS, FÍSICA
12	TDAH (NO APLICA), COGNITIVA
13	FÍSICA, AUDITIVA, DEA (NO APLICA)

(Elaboración Propia, 2018)

¹ DEA: Dificultades Específicas del Aprendizaje.

² NO APLICA: Esta respuesta no pertenece al grupo que se refiere la pregunta.

³ TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Más de la mitad de los/as docentes hacen una distinción errónea entre N. E. E. asociadas y no asociadas a Discapacidad: De un total de trece docentes entrevistados/as, más de la mitad de ellos/as identifican como parte del grupo de N. E. E. asociadas a Discapacidad de forma incorrecta, nombrando N. E. E. que no están asociadas a Discapacidad:

“Eh, niños hiperactivos, con dificultades de aprendizaje, sea moderado, leve o severa en otras. Lo mayor, lo que se ve el mayor número de niños son los hiperactivos” (Participante 5, Entrevista a profesores).

Esto se refleja en el estudio realizado por Álvarez *et al* (2005), que:

“Además de esto, se observó el hecho de que más de un 20% de los maestros desconocían lo que realmente significaba que un alumno presentase N. E. E. y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas. Esto pone en evidencia la falta de información y, probablemente, de formación de los profesores” (p. 605).

¿Cuál(es) de ellas (N. E. E. asociadas a discapacidad) podrían encontrarse en su aula?

En esta tabla, se pueden apreciar las respuestas de los/as profesores/as respecto a su experiencia previa con alumnos/as con N. E. E. asociadas a Discapacidad (ver tabla 3).

Tabla 3.

Profesores de Inglés	de	Experiencia en su aula
1		INTELECTUAL, FÍSICA
2		AUDITIVA, TEL ⁴ (NO APLICA)
3		AUDITIVA, FÍSICA
4		AUDITIVA, FÍSICA, DEA (NO APLICA)
5		TODOS ⁵
6		FÍSICA
7		ALUMNOS/AS ARTÍSTICOS/AS (NO APLICA), COGNITIVA, TDAH (NO APLICA)
8		ALUMNOS/AS QUE NECESITEN APOYO DE DOCENTE ESPECIALISTA
9		DEA (NO APLICA), TDAH (NO APLICA), COGNITIVA
10		INTELECTUAL, COGNITIVA
11		TEL (NO APLICA), TDAH (NO APLICA)
12		TDAH (NO APLICA), COGNITIVA
13		FÍSICA, AUDITIVA, DEA (NO APLICA)

(Elaboración Propia, 2018)

⁴ TEL: Trastorno Específico del Lenguaje

Los/as docentes a través de la experiencia identifican erróneamente a los/as alumnos/as con N. E. E. asociadas y no asociadas a Discapacidad:

Las respuestas recolectadas en torno a la pregunta dos, indican que los/as docentes de inglés suelen reconocer como N. E. E. asociadas y no asociadas a discapacidad, aquellas que pueden identificar en sus prácticas pedagógicas. No obstante, se

podría señalar que los/as docentes de inglés, a pesar de haber tenido experiencia con ellos en aula, tienden a diferenciar incorrectamente estos conceptos:

“Todos, porque yo no puedo excluir a ninguno, de partida. ¿Y que, cuáles de ellas podría encontrarse? Muchas (...) Eh, niños hiperactivos, con dificultades de aprendizaje, sea moderado, leve o severa en otras. Lo mayor, lo que se ve el mayor número de niños son los hiperactivos” (Participante 5, Entrevista a profesores).

“No sé, podría ser los alumnos que son más artísticos, o, los alumnos que tienen asperger, o.... alumnos que tienen un poquito de Déficit Atencional (...) y yo encuentro todo eso en la sala y hay que tratar de convivir con todos ellos, o sea, tratar de llevar un ambiente que sea cómodo para todo este tipo de alumnos, cosa que yo veo generalmente en mi sala” (Participante 7, Entrevista a profesores).

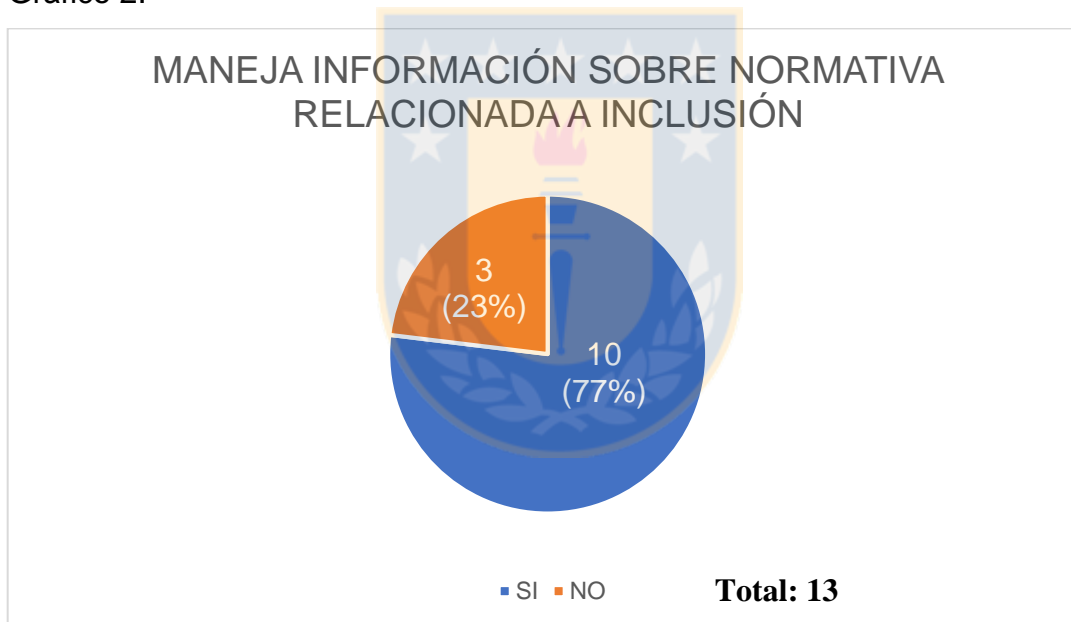
Esta problemática se puede observar si nos referimos a lo que Yaraya et al. (2018), descubrió a través de su investigación:

“Un 33% (de los profesores) respondió no estar al tanto de cómo organizar el trabajo, ni de conocer las características psicológicas y condiciones de salud de los estudiantes, a pesar que ellos mismos se calificaron en un nivel "medio". Las habilidades que los profesores mencionaron como faltantes para trabajar con alumnos N. E. E. fueron educación especial, características psicológicas, características de los alumnos de acuerdo a el diagnóstico médico, métodos para trabajar con alumnos con autismo severo, y falta de habilidades prácticas para trabajar con alumnos con discapacidad” (p. 4)

Análisis PREGUNTA N° 3: ¿Qué información maneja sobre la normativa que regula las prácticas pedagógicas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en el sistema educacional chileno? ¿Cómo adquirió dicha información?

El siguiente gráfico muestra las respuestas de los/as docentes en cuanto a poseer información sobre la Normativa de Inclusión y trabajo con estudiantes con N. E. E. asociadas a Discapacidad (ver gráfico 2).

Gráfico 2.



(Elaboración Propia, 2018)

Como se puede apreciar, el 77% maneja dicha información, por lo que sí se encuentra en el sistema educativo chileno. No obstante, esto no permite afirmar que esta información es manejada de forma correcta.

A continuación, se presenta una tabla que recoge el medio por el cual los/as docentes de inglés han adquirido información respecto a la Normativa de Inclusión y trabajo con estudiantes con N. E. E. asociadas a Discapacidad (ver tabla 4).

Tabla 4.

Profesores de Inglés	Como adquirió la información
1	NO APLICA
2	NO APLICA
3	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL / INICIATIVA PROPIA
4	EXPERIENCIA
5	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL
6	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL
7	CÍRCULO FAMILIAR
8	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL / PERFECCIONAMIENTO
9	NO APLICA
10	CÍRCULO FAMILIAR / PERFECCIONAMIENTO
11	INICIATIVA PROPIA / FORMACIÓN PROFESIONAL
12	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL
13	EQUIPO PIE Y DUPLA PSICO-SOCIAL

(Elaboración Propia, 2018)

La importancia de los Equipos PIE como aporte al profesorado de Inglés en la adquisición de la información y cómo proceder en el tema de Inclusión en la escuela:

De los/as docentes entrevistados, el 76% afirma poseer información acerca de la Normativa de Inclusión vigente en Chile. Cuando se les preguntó el medio de adquisición de la información, más de la mitad de los/as diez docentes afirmaron obtener acceso a las Normativas de Inclusión a través del Equipo PIE dentro del establecimiento donde ejercen su profesión. Podemos, por lo tanto, establecer la importancia del Equipo PIE ya que ejerce un efecto positivo para que los/as docentes, pueden acceder a dicha información dentro del establecimiento y aplicarla en sus prácticas pedagógicas:

“Bueno, que no podemos excluir a ninguno, por ley. Como esta es una escuela con sello inclusivo, tenemos que educarlos a todos de la misma forma que a los demás (...) Con las colegas de educación diferencial de aquí de la escuela (...) Si, ellos nos explican en reuniones y a medida que vamos trabajando juntos en el aula, nos van informando sobre los, las leyes y los muchachos” (Participante 5, Entrevista a profesores).

“La verdad es que no manejo mucho el tema normativo ni las leyes como en detalle. Pero sí me preocupo cada año al comienzo, de entrevistarme con la coordinadora PIE de mi colegio, y ella es quien entrega... luego ya de tener las evaluaciones, es la que entrega un listado y... voy preguntado, los de primero, por ejemplo, quienes son, cuales son transitorios, cuales son permanente... entonces, ya te vas haciendo como una idea de quienes van a necesitar más apoyo” (Participante 2, Entrevista a profesores).

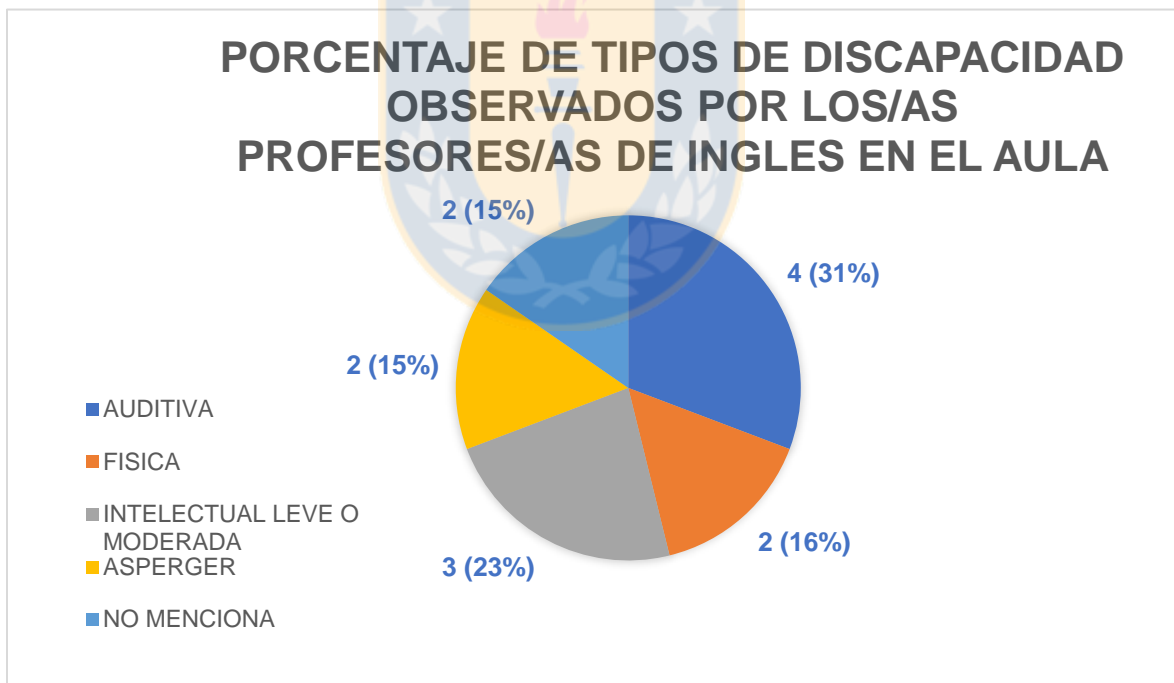
Esto se ve evidenciado cuando revisamos el Decreto N° 170 que regula el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual ha logrado dar un paso adelante en materias de integración escolar por parte del estado que tienen por finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas en el sistema educacional (MINEDUC, 2010, s.p.).

Análisis PREGUNTA N° 5: ¿Ha tenido experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad?

Respecto a esta pregunta de esta entrevista, el 100% de los/as profesores/as entrevistados respondieron haber tenido experiencia con alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Debido al desarrollo de esta pregunta, los/as profesores/as mencionan los tipos de discapacidad con los que ellos/as han tenido experiencia (ver gráfico 3).

Gráfico 3.



(Elaboración Propia, 2018)

Sin embargo, a pesar de que todos los/as profesores/as mencionan tener experiencia con N. E. E. en sus salas de clases, estos también destacan *la falta de*

instancias de participación para alumnos con N. E. E. asociadas a discapacidad en la clase de inglés.

“Si, claro, pero los atienden las chicas de integración... a ellos los sacan y se los llevan a su sala como es que se llama... la sala de práctica, esa... diferencial” (Participante 9, Entrevista a profesores).

Esta falta de espacio se respalda en el punto C de la Respuesta educativa a la Diversidad del Decreto N° 83, que menciona que el/la docente debe generar los medios de participación y apoyo para todos sus estudiantes de su aula (párr.41-44).

Esto puede deberse a la diferencia entre lo que es integración e inclusión, términos que por definición no debieran ser usados como sinónimos, puesto que conllevan realidades diferentes. Tal como es mencionado por el/la participante 9, la integración trabaja con el alumnado de forma particular. Según el MINEDUC,

La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de alumnos con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general (MINEDUC, 2004, p.18).

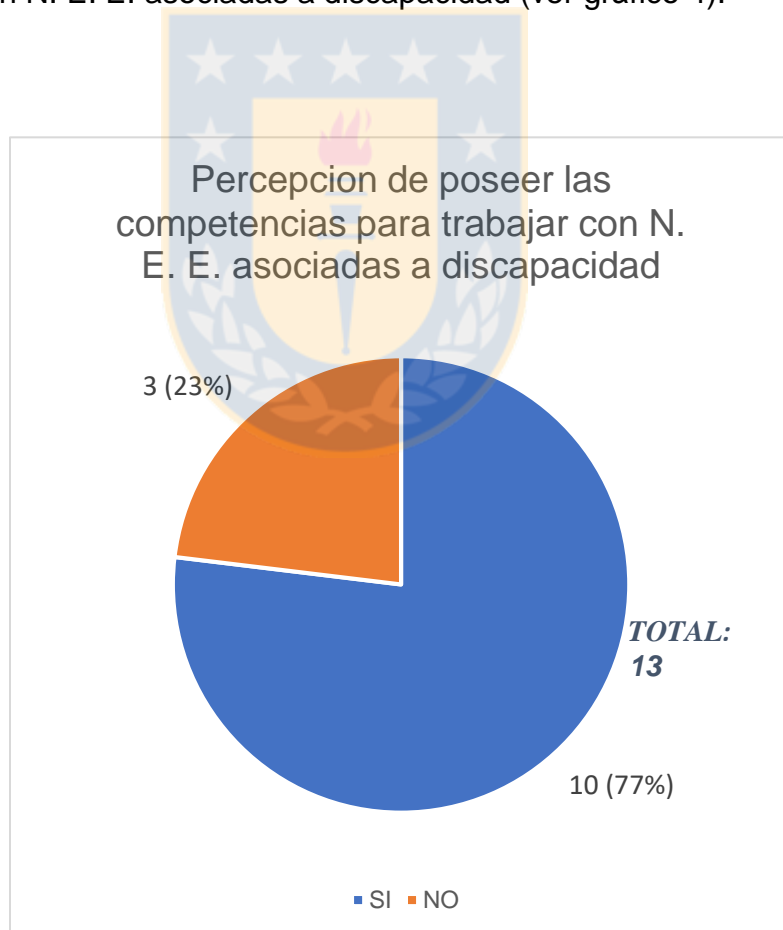
Tal y como el MINEDUC lo define, la integración, si bien busca el ayudar al alumno con N. E. E., en este caso, asociadas a Discapacidad, no ayuda a la inclusión del individuo en el salón de clases y, por consiguiente, en la sociedad. El MINEDUC define a la inclusión como "[...] hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas." (MINEDUC, 2004, p.17). Con este nuevo decreto, el/la

alumno/a con N. E. E. asociadas a Discapacidad podrá ser partícipe de las actividades en el salón de clase, lo que significa que el/la profesor/a debe estar preparado para presentar el contenido y las actividades de forma que el/la alumno/a pueda entenderlo y participar.

Análisis PREGUNTA N° 6: ¿Considera usted que posee las competencias necesarias para abordar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad y por qué?

Las respuestas a esta pregunta demuestran claramente que los/as profesores/as sí consideran que tienen las competencias necesarias para poder abordar a los estudiantes con N. E. E. asociadas a discapacidad (ver gráfico 4).

Gráfico 4.



(Elaboración Propia, 2018)

De acuerdo con lo descrito por los/as participantes, la adquisición de dichas competencias podría explicarse por:

a.- Influencia del Programa de Integración Escolar (PIE):

Tres de los/as profesores/as entrevistados/as, expresan que sus competencias para poder abordar a los niños/as con N. E. E., fueron adquiridas gracias a la información entregada por los miembros del proyecto de Integración Escolar (PIE) de cada uno de sus establecimientos:

“(…) tengo la suerte de trabajar con profesoras de integración, ellas me han ayudado mucho a ver cómo tratar esto...porque ellas me han dado consejo, como yo les he pedido consejo” (Participante 8, Entrevista a profesores)

b.- La Experiencia en aula como aporte en adquisición de competencias:

Ocho de los/as trece profesores/as entrevistados/as que aseguraron sentirse con las competencias necesarias para poder abordar a los alumnos con N. E. E., mencionan que su forma de adquirir dichas competencias fue a través de la experiencia en aula:

“Considero de que, de que sí. Eh, Tengo las competencias, porque como profesora de inglés, uno con el, con el tiempo vas adquiriendo, cierto, y vas entendiendo que cuales son tus alumnos y la necesidad de cada uno...” (Participante 2, Entrevista a profesores).

A pesar de lo anteriormente mencionado, es importante destacar que ocho de los/as trece participantes, también señalan como crucial la adquisición y actualización de nuevos conocimientos respecto a las N. E. E., debido a que no es suficiente el conocimiento que poseen.

“Si, pero no. Si las tengo, pero no son suficientes. Podría tener algo más obvio” (Participante 10, Entrevista a profesores).

“Tengo las competencias porque he leído algunas cosas, pero siempre falta algo y es bueno actualizarse para ayudar a estos chiquillos” (Participante 11, Entrevista a profesores).

Además, los/as participantes también explican que las universidades que los/as formaron, tienen responsabilidad respecto a las competencias de las que carecen en torno a la inclusión.

“No, por supuesto que no porque cuando a mí me enseñaron en la universidad, esto no estaba enfocado a eso, entonces yo me siento incompetente en ese sentido” (Participante 9, Entrevista a profesores).

“Creo que no, no me siento segura de las estrategias que uso, porque en la universidad no nos enseñaron eso. Tenemos que buscar nosotros mismos” (Participante 13, Entrevista a profesores).

Análisis: PREGUNTA N° 7: ¿Qué ajustes a sus prácticas pedagógicas ha realizado para trabajar con sus estudiantes con necesidades educativas especiales y cómo evaluaría los resultados de dichos ajustes?

En la siguiente tabla, se recogen las respuestas de los/as docentes en base a la utilización de ajustes, y el modo en el que las realizan dentro de sus prácticas pedagógicas (ver tabla 5). Es importante destacar que los/as docentes sí realizan adecuaciones, y de variado tipo.

Tabla 5

Profesores de Inglés	Tipo de ajuste realizado	Ajuste en base a	Cómo lo realiza	Autoevaluación de resultados
1	Acceso	-Contenidos -Evaluación	- Presentación de la información - Formas de respuesta	Positivos
2	Objetivo	-Evaluación	- Graduación del nivel de complejidad - Eliminación de Aprendizajes	Positivo (Siente que puede mejorar)
3	Acceso	- Contenidos - Actividades	- Presentación de la información - Formas de respuesta	Positivos (siente que puede mejorar)
4	Acceso	- Contenidos - Actividades	- Presentación de la información	Positivo
5	Acceso	- Contenidos	- Presentación de la información	Positivo
6	Acceso	- Actividades - Evaluación	- Presentación de la información -Forma de respuesta	Positivo
7	Acceso	-Evaluación	- Forma de respuesta	Positivo
8	Objetivo Acceso	- Contenidos - Actividades	- Presentación de la información - Forma de respuesta	Positivo
9	Objetivo	-Evaluación	- Graduación del nivel de complejidad	Positivo

10	Acceso	-Actividades -Contenido	- Forma de respuesta - Presentación de la información	Positivo
11	Acceso Objetivo	-Evaluación	- Forma de respuesta - Graduación del nivel de complejidad	Positivo
12	Acceso	-Contenido -Evaluación	- Presentación de la información - Forma de respuesta	Positivo
13	No responde	No responde	- No responde	Positivo

(Elaboración Propia, 2018)

Cuando nos referimos a la utilización de ajustes de los docentes hacia los/as estudiantes con N. E. E., tenemos el Decreto N° 170, el cual:

“Regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (...) se entenderá por alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales, como aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (MINEDUC, 2015, párr. 6-7).

Además, el Decreto N° 83 es claro al indicar que:

“Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo cual no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos. Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de

aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p. 20).

Valoración favorable a la utilización de ajustes en las clases de inglés para estudiantes con N. E. E.:

De acuerdo a la información recolectada, es posible señalar que, de un total de trece entrevistados/as, diez de ellos/as declararon realizar adecuaciones de Acceso, y dos de Objetivos. Respecto a las adecuaciones de acceso, las más utilizadas son aquellas relacionadas con la “Presentación de la Información” y la adecuación en las “Formas de Respuesta” en las evaluaciones, las cuales dan cuenta de una valoración positiva de la realización de ajustes en las clases de inglés para estudiantes con N. E. E. Cabe señalar que, a pesar de esta disposición positiva a utilizar adecuaciones, dos docentes mencionaron que necesitan mejorar dichos ajustes en un futuro:

“(…) Como en la presentación de la información, la presentación del contenido... Eh, presentárselos de la mayor forma posible, o sea, de todas las variables y si aun así no llegaran a comprender o a entenderlo, buscar alguna otra forma a través de video, imágenes, palabras, o sea, de todo. De todo, y... Pero me ha dado muy buenos resultados” (Participante 1, Entrevista a profesores).

“(…) Cuando nos dimos cuenta de que teníamos varios alumnos con necesidades educativas especiales comenzamos a cuestionarnos nuestra forma de trabajar, como podríamos mejorar esto. Y para eso, como yo trabajo con otra colega, comenzamos a utilizar las imágenes, el baile, el canto; la idea es llegar a estos niños de diferentes formas (...) Yo los considero positivos y mejorables con el tiempo, porque uno igual va a aprendiendo. Uno

va aprendiendo y mejorando sus prácticas” (Participante 3, Entrevista a profesores).

Esto reafirma que la capacitación vuelve a presentarse como un recurso necesario para la mejora en las prácticas pedagógicas de los/as docentes.

La importancia de los Programas de Integración Escolar (PIE) para realizar los ajustes adecuados:

También en la respuesta a esta pregunta, se menciona al Programa de Integración Escolar (PIE) como un agente de apoyo fundamental para el proceso de inclusión y mejorar prácticas en aula. Este se destaca debido a que los/as profesores/as valoran el trabajar en conjunto con dicho equipo para la creación y evaluación de los ajustes realizados para los/as alumnos/as con N. E. E.

“(…) Lo que pasa es que siempre se está recibiendo al menos en mi caso feedback de la profesora diferencial, entonces...ella siempre me está ayudando, o yo le estoy preguntando también, ehh como trabajar con ciertos niños, como trabajar con otro, ella me dice si...está bien o está mal, lo que puedo modificar” (Participante 6, Entrevista a profesores).

El MINEDUC (2015), a través del Decreto N° 170 establece los lineamientos del Programa de Integración Escolar (PIE), que tiene como finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas. El enfoque que se quiere dar es el de valorar y respetar las diferencias individuales y la diversidad, además de velar por la participación, presencia y sentido de pertenencia de alumnos/as con N. E. E. en la sala de clases.

Análisis: PREGUNTA N° 8: ¿Considera usted que en general los docentes de inglés reciben la formación profesional necesaria para abordar a sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué? ¿Dónde cree que esta formación se debiera adquirir?

Formación profesional para abordar a alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales: Insuficiente.

De acuerdo a las respuestas entregadas por los/as docentes entrevistados/as, del total de trece, siete respondieron que la formación docente en relación a la enseñanza de alumnos/as con N. E. E. era escasa e insuficiente. Aquellos dos que recibieron alguna formación mencionaron que fue muy general como para ser útil en el aula de clases de forma específica. Uno de ellos señaló que “No salimos con esas competencias, no nos preparan en la universidad para tratar alumnos con N. E. E. Si hay un ramo que se llama, pero es demasiado general...no...debería ser mínimo 3 semestres con ese ramo”. (Participante 5, Entrevista a profesores).

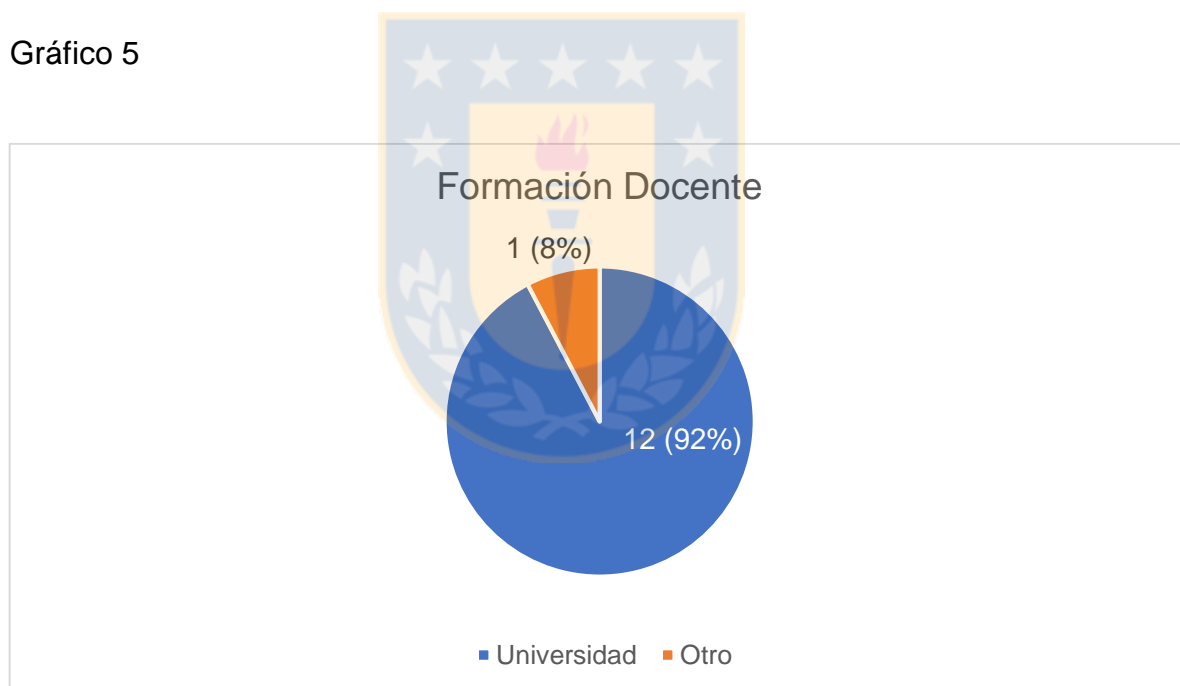
Según el Marco para la Buena Enseñanza, en el criterio A, se definen las competencias que el/la profesor/a debe tener con el fin de que “los/as docentes [los] pongan en juego al momento de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de que todos/as sus estudiantes logren las metas de aprendizaje propuestas” (MINEDUC, 2016, p. 7), lo cual incluye el enseñar a alumnos y alumnas con N. E. E.

Sin embargo, la falta de preparación teórica no permite que los/as profesores/as se sientan seguros ni preparados para enfrentarse a esta nueva realidad. La confianza es un factor determinante en la actitud del profesor hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, según el estudio realizado por Yaraya *et al* (2018). Uno de sus resultados fue la falta de apoyo por parte del profesorado hacia los/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales de carácter cognitivo principalmente por el hecho de no saber cómo trabajar con ellos.

La Universidad como formadora del conocimiento mínimo necesario para trabajar con alumnos/as con N. E. E.

Al ser interrogados con respecto a la fuente de adquisición de información para la formación docente, más de la mitad de los/as profesores/as respondieron que la universidad (o la formación de pregrado) es el primer lugar en donde los/as profesores/as deberían aprender cómo trabajar con alumnos con N. E. E. (ver gráfico 5).

Gráfico 5



(Elaboración Propia, 2018)

Sin embargo, según lo observado en la tabla 1 (elaboración propia, 2018) solo un 23% de las universidades aprobadas por el CRUCH poseen en sus mallas curriculares un módulo relacionado con N. E. E. De acuerdo a lo citado por el participante 5 (Entrevista a profesores), es posible que incluso los cursos impartidos no sean suficientes para mejorar la preparación docente, puesto que, según sus

experiencias, los cursos eran demasiado genéricos como para entregar estrategias y herramientas pedagógicas.

Análisis: PREGUNTA N° 9: ¿Considera que las instituciones educacionales debieran apoyar a los profesores de inglés en ejercicio en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué?

La responsabilidad de las Instituciones Educativas

Según lo recopilado, hubo consenso total por parte de los/as entrevistados/as con respecto al apoyo que debiera prestar las instituciones educacionales. No obstante, un entrevistado destaca también la relevancia del apoyo en conjunto a otros/as docentes del mismo ramo. Según lo expresado:

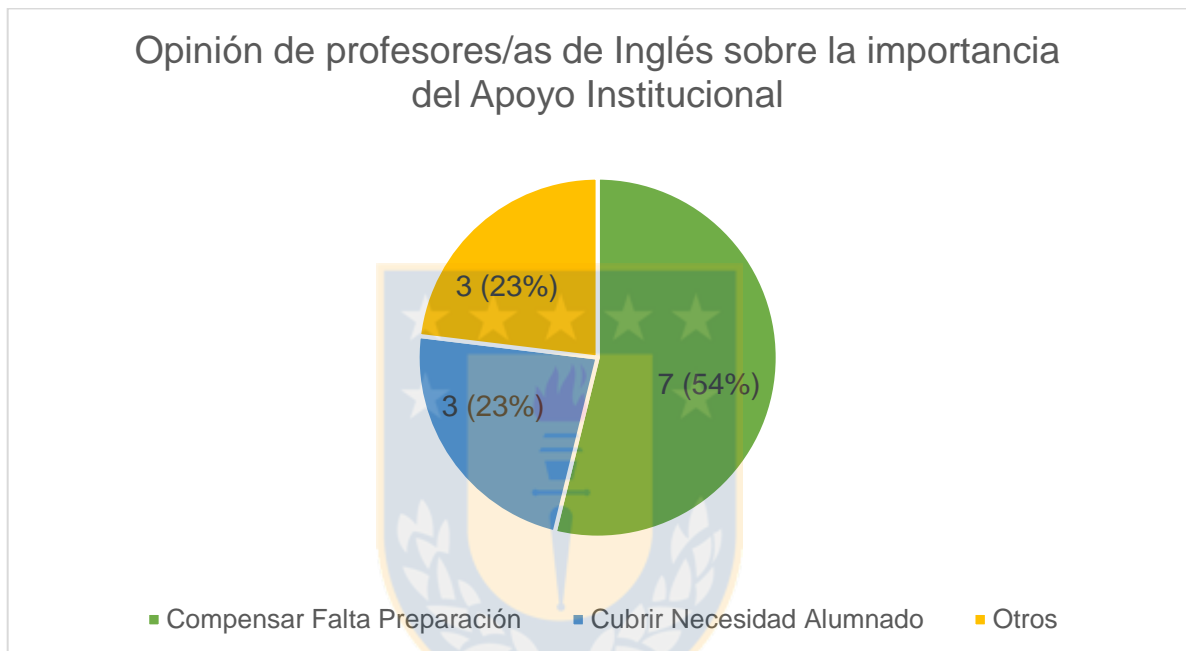
“[Los establecimientos] debieran a nosotros apoyarnos y capacitarnos más, eso. Pero, yo creo que más que los colegios... creo que, a nivel comunal, por ejemplo, como este tipo de arreglo y cosas así. Por ejemplo, yo soy sola entonces difícilmente me van a enviar a mi sola a capacitarme, entonces... creo que debiera ser como un nivel más, más macro, que digamos.”
(Participante 2, Entrevista a profesores).

Es posible apreciar que los motivos por los cuales los/as profesores/as consideran el apoyo de las instituciones educacionales como importante (o primordial), varían. Se puede apreciar cierto acuerdo, siendo el más prominente la falta de preparación de los docentes a la hora de ejercer.

“Yo salí sin ninguna preparación entonces yo necesito el apoyo de mis pares o de mi... establecimiento [...]. O sea, el trabajo con pares y el trabajo, o el apoyo del establecimiento es fundamental, sobre todo cuando se sientes o

no tienes las capacidades suficientes para trabajar con los estudiantes.”
(Participante 1, Entrevista a profesores).

Gráfico 6.



(Elaboración Propia, 2018)

Según el estudio de Montaña y Vera (2012), La formación del/la profesor/a es un factor determinante en la actitud hacia la inclusión, tanto para manejar la situación en el aula como para adquirir confianza y actitudes positivas hacia esta. En este contexto, si bien los/as profesores/as expresaron no sentirse con los conocimientos y competencias suficientes y necesarias, todos/as expresaron la necesidad de cubrir dicha necesidad, y cualquier otra que pudiera surgir en el camino.

Análisis: PREGUNTA N° 10: ¿Considera usted que el establecimiento donde se desempeña apoya el Desarrollo Profesional Docente de profesores de inglés en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales? Como perfeccionamientos, capacitaciones, etc.

Si bien las respuestas con respecto al apoyo recibido por las escuelas están sujetas a la apreciación personal del profesor o profesora, una mayoría ligeramente superior expresó no recibir el apoyo suficiente por parte de su establecimiento para el desarrollo profesional docente en el ámbito de N. E. E. Los/as profesores/as entrevistados expresaron que la situación en su escuela variaba desde iniciativa propia para la adquisición de información, a sólo recibir comentarios por parte del personal PIE, pero no mayor iniciativa por parte de la escuela.

“No es que nos apoyen en eso, sino que nos permiten que nosotros podamos buscar, y a veces nos apoyan. Yo tengo la libertad de decir “ah yo voy a participar de la red de inglés” y en la red de inglés ahí puedo integrar algunos alumnos con discapacidad y N. E. E. o si yo quiero ir a un seminario no se pues, de Amanda Céspedes póngale, y me dan la autorización, pero no me van a pagar el seminario” (Participante 7, Entrevista a profesores).

No obstante, quienes sí expresaron recibir el apoyo de su establecimiento, mencionaron desde capacitaciones como la oportunidad y el tiempo de poder hacer uso apropiado de sus horas de integración.

“Considero que sí porque, de partida, que me den mis horas PIE, que son las horas donde yo aprendo lengua de señas con otra profesora que es hipoacúsica... [...] En otros establecimientos no le dan las horas PIE a los profesores de inglés y en el mío sí. Y aparte que siempre nos están haciendo talleres” (Participante 4, Entrevista a profesores).

Cabe destacar que los/as profesores/as entrevistados forman parte de una red de inglés, en donde se ayudan mutuamente con actividades a realizar durante sus clases, con el fin de motivarles a aprender el idioma. Dicha red ha sido una fuente de apoyo y ayuda para los/as profesores/as, en donde ellos/as han podido compartir sus experiencias de práctica (entre ellas las inclusivas) mediante el trabajo colaborativo.

Análisis: PREGUNTA N° 11: ¿Cuáles cree usted que serían las responsabilidades del Ministerio, y del/la docente de inglés para mejorar las prácticas inclusivas en la asignatura propia?

La responsabilidad del Ministerio de Educación en la materia.

Los/as profesores/as entrevistados expresaron las distintas formas en las que el Ministerio podría ayudar para mejorar las prácticas inclusivas en la asignatura, siendo la más mencionada la creación e implementación de cursos y perfeccionamientos.

“Yo creo que fomentar lo que es el perfeccionamiento docente, enfocado en nosotros los profesores de asignatura. Porque siempre se da como a las personas especialistas, ¿y nosotros que somos de asignatura? ¿El que hace educación física, en el caso de nosotros que hacemos inglés, que también es una parte de lenguaje? Entonces, yo creo que ellos deberían de aportar más en perfeccionamiento. No dejar que nosotros nos paguemos con nuestro propio dinero, porque eso hace el gobierno” (Participante 3, Entrevista a profesores).

Otro factor ampliamente mencionado es la regulación de las mallas académicas a nivel superior (universidad), con el fin de incluir mayor formación con respecto a N. E. E., inclusión y las prácticas pertinentes para cumplir con lo requerido.

“Del ministerio, sería, exigir a las Universidades que coloquen del día 1, ehh...un ramo algo donde se les presente a los alumnos de pedagogía el mundo que es estar con alumnos con Capacidades Educativas Especiales, que es un mundo aparte, porque puede ser” (Participante 7, Entrevista a profesores).

Responsabilidades del/la docente de Inglés

Haciendo hincapié a la falta de capacitaciones y ayudas externas, siete profesores/as mencionaron que la responsabilidad del/la docente es el investigar e informarse constantemente de posibles alternativas, actividades y presentación del contenido para estudiantes con N. E. E., teniendo en cuenta tanto el rol del/la profesor/a como educador, como la necesidad de los/as alumnos/as. Según uno de los entrevistados:

“¿Y uno como profesor que es lo que hace? Busca, rebusca por cualquier parte para poder tener esos buenos resultados con los niños, independiente de que haya o no perfeccionamiento, recursos, materiales...independiente de eso uno lo hace por vocación pues...pero lo hace igual” (Participante 8, Entrevista a profesores).

Como alternativa, los/as profesores también mencionaron la importancia del trabajo colaborativo con las educadoras diferenciales y el equipo PIE, tanto en el área informativa como apoyo y guía en la implementación de actividades.

“Y, bueno, cuando ya los docentes estén en ejercicio que se ofrezcan más cursos para los profesores de inglés, apuntando a esta área. [...] ... porque al final, yo me siento, hoy en día me siento más preparada que hace algunos años atrás, pero porque estoy trabajando en una escuela donde se le da mucha importancia al tema de inclusión y la coordinadora de PIE es super motivadora. Gracias a eso, pero sí no... [...], ella como que siempre nos está enseñando y todo. Pero si no, sería otra historia” (Participante 4, Entrevista a profesores).



CAPÍTULO V: DISCUSIÓN



Resumen de los principales resultados

A continuación, se menciona de forma resumida nuestra interpretación de los principales resultados de la investigación:

1. Los/as profesores/as tienen confusiones con respecto a los conceptos de Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales asociadas a Discapacidad.
2. El apoyo del personal del PIE es esencial para ayudarles en la preparación de material, evaluaciones, y estrategias para trabajar con estos/as estudiantes.
3. Los/as profesores/as valoran las capacitaciones como una forma de aumentar sus conocimientos y estrategias para abordar la inclusión en aula.
4. La formación del pregrado por parte de los/as profesores/as se ve como una herramienta necesaria para abordar la inclusión en las aulas.
5. El/la docente debe empoderarse del trabajo de la co-docencia para poder realizar mejores prácticas inclusivas y adecuaciones en el salón.
6. Se percibe la importancia de que el Ministerio avance en el tema de inclusión a través de la implementación de talleres y capacitaciones para los/as docentes, como en la regulación de las mallas curriculares de las universidades.

Basado en la teoría usada para respaldar la investigación, se puede apreciar cierta concordancia entre los resultados de esta investigación, con la de estudios citados previamente, en especial de acuerdo a que los/as profesores/as requieren de capacitaciones con el fin de suplir la falta de conocimientos y estrategias para abordar alumnos/as con N. E. E. Según el estudio de Montañó y Vera (2012), entre

los resultados observados se destaca la falta de la preparación docente para enseñar a alumnos/as con N. E. E., haciendo la inclusión de estudiantes una realidad en el salón de clases. En dicho estudio, los/as mismos profesores/as destacan la importancia de tener las herramientas adecuadas para desarrollar un proceso de aprendizaje exitoso, junto con la falta de programas por parte del ministerio (en su caso, la Secretaría de Educación Nacional) para cubrir las necesidades de la institución y de sus estudiantes. Además, de acuerdo a las conclusiones de Vega (2009), los/as docentes exigen una mayor capacitación y perfeccionamiento para la atención de alumnos/as con N. E. E., la cual consideran debiera tener un apoyo de profesionales externos a la escuela.

Según lo analizado, se puede observar una gran confusión en terminología por parte de los/as profesores/as, empezando por los conceptos de Inclusión e Integración, los cuales, por definición, no son sinónimos. Más aún, se puede apreciar una confusión con respecto a los conceptos de Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Necesidades Educativas asociadas a Discapacidad, lo cual puede provenir, en gran parte, de la falta de preparación en la formación de pregrado y/o a información confusa o insuficiente conseguida por algún otro medio. Si bien los conceptos previamente mencionados han cambiado desde su origen, los/as profesores/as debieran estar actualizados con respecto a estos cambios. Actualmente la ONU define la discapacidad como “[el resultado] de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” dando a entender que la discapacidad no es un atributo que sólo es de la persona, sino más bien de la sociedad o del contexto.

Referente a las Necesidades Educativas Especiales, desde el informe de Warnock (1978), hasta hoy, hacen referencias a las dificultades por las cuales el/la alumno/a no se beneficia de la enseñanza escolar (ONU, 1994, p. 15). Por otra parte, el MINEDUC también las define en el decreto N° 170 (2010), si bien aludiendo a

distintas categorías, todas ellas relacionadas con discapacidades cognitivas del/la alumno/a.

En lo que se refiere a la formación específica de los/as profesores/as de inglés, según lo recopilado en la tabla 1 (elaboración propia, 2018), solo 5 de las 22 universidades del CRUCH imparten un ramo relacionado a la inclusión y las N. E. E. Considerando la respuesta de los/as entrevistados/as con respecto a donde debiera adquirirse esta formación, se puede inferir que el rol de la universidad en materias inclusivas ha sido deficiente para preparar a los/as docentes a la realidad que se impondrá en el 2020, tributando a la confusión de conceptos por parte de los/as docentes egresados.

Aun, según el estudio realizado en España por Álvarez et al (2005), con respecto a las actitudes de los/as profesores/as hacia los/as alumnos/as con Necesidades Educativas Específicas (como así se denomina en su investigación), más del 20% de los/as profesores/as desconocen lo que significa que un alumno posea N. E. E., estando éstas presente en sus aulas, mostrando así la falta de información y probablemente de formación de los docentes (p.605). Considerando que hasta ahora en Chile ha sido posible la exención de ramos por parte de quienes presenten ciertas dificultades de aprendizaje, es posible esperar una realidad similar al momento de tener a todos los/as alumnos/as en el aula.

Debido a esta confusión en los conceptos, y por ende desconocimiento en cuanto a las medidas educativas necesarias, los/as profesores/as han manifestado cuán importante es el apoyo del personal del PIE en la preparación de estrategias, materiales y evaluaciones para aquellos/as alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, asociadas o no a Discapacidad.

El Programa de Integración Escolar nace del decreto N° 170, con el fin de "favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente

para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes” (MINEDUC, 2016, p. 9). En base a esto, el personal del equipo PIE está informado y capacitado para sugerir las adecuaciones pertinentes a los/as profesores/as, no obstante, ellos/as también deben manejar estas herramientas, con el fin de enriquecer tanto sus prácticas inclusivas como adecuación en el aula. En este ámbito, nace lo que es la co-docencia, también conocido como el acompañamiento docente, el cual es definido como:

[...] la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos, etcétera (Eligeeducar, 2016).

La principal idea de este método, y del cual los/as profesores/as de aula se beneficiarían mucho, es la retroalimentación que puede dar uno al otro, ya sea en el ámbito pedagógico como en el de la especialidad. Además, según Eligeeducar , la estrategia y roles que ofrece este método son que:

Obedece a los propósitos, a los acuerdos y compromisos que establezca el profesor y el colaborador. La más común es la Observación de Clases dado que permite realizar diagnóstico sobre las Prácticas Docentes, analizando y evaluando las clases, detectando fortalezas para potenciarlas y debilidades para diseñar posteriormente los Planes de Acompañamiento (2016).

Los/as profesores/as pueden adquirir mayor conocimiento y experiencia mediante este método, permitiéndoles avanzar en su carrera como docentes y adquirir mayor confianza en su trabajo.

Fuera de la formación de pregrado, los/as docentes manifestaron que las capacitaciones también presentaban una instancia propicia para aumentar sus conocimientos y estrategias inclusivas dentro del salón de clases. En el estudio realizado en Colombia por Montañó y Vera (2012), una de las críticas realizadas por los/as docentes es la dificultad de implementación de una educación inclusiva

cuando hay una falta de especialización en el área. Esta situación podría revertirse con capacitaciones realizadas por alguna entidad certificada como el Ministerio de Educación o universidades acreditadas. Sin embargo, según la información entregada por el Ministerio de Educación en su portal web, no hay capacitaciones y talleres, sino más bien charlas informativas, de las cuales muy pocas de ellas están destinada al área de inclusión. Aun, en el año 2018, solo se registran tres eventos por parte del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, de los cuales uno fue la presentación del libro “El Primer Gran Debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar”, mientras en el 2017 no se registran eventos relacionados. Por otra parte, el sitio web del CPEIP sólo ofrece información con respecto al Marco para la Buena Enseñanza y Marco para la Buena Dirección (s.f.).

Debido a este déficit, los/as docentes se ven forzados a buscar información de forma particular mediante otros medios, los cuales no siempre son verídicos o confiables, reforzando así la necesidad del Ministerio de regular la información entregada tanto en el pregrado, como en talleres y capacitaciones para aquellos/as ya egresados/as.

Mientras tanto, los/as docentes entrevistados/as ya han estado trabajando en conjunto con el Equipo PIE y dupla psico-social de su respectivo establecimiento, a la espera de una formación pedagógica y académica más formal. No obstante, al ser el área específica de inglés, los profesores también creen que se hace necesario generar redes de comunicación efectiva, para que no sólo algunos, sino que todos los/as docentes de inglés puedan acceder a este tipo de refuerzos al tratar con alumnos con N. E. E. asociadas a discapacidad.

Finalmente, como aporte podemos añadir que este estudio dio a conocer a los/as docentes de inglés de la comuna de Tomé un nuevo desafío respecto a sus prácticas futuras; los/as alumnos/as ya no podrán eximirse del ramo de inglés. Esto se traduce en la necesidad pronta de buscar información y generar estrategias que favorezcan la inclusión de alumnos con N. E. E., normativa que comenzará a regir en el año 2020.

Limitaciones de la investigación

Esta investigación presentó ciertas limitaciones, vistas desde el marco de futuras oportunidades o líneas de trabajo. Estas fueron:

Falta de observaciones en el aula:

La investigación se inició en agosto del 2018, empezando por la búsqueda de un respaldo teórico para luego iniciar con la investigación en sí. No obstante, el tiempo necesario entre lo teórico y lo práctico fue más del esperado, eliminando la posibilidad de realizar observaciones en el aula con el fin de reforzar la información entregada por los/as profesores/as en la entrevista, principalmente en lo referente a las percepciones de los/as profesores/as de inglés, el cual es el enfoque principal de la investigación.

Muestra de la investigación:

Otra de las limitaciones de esta investigación fue la muestra. Gracias a la Red de Inglés realizada por los/as profesores/as de la comuna, la muestra contempla a la gran mayoría de los/as profesores/as de inglés de la comuna de Tomé. Sin embargo, teniendo en cuenta también la limitación del tiempo, la muestra no incluye a profesores/as de otras comunas, o de otros lugares de la región del Bío-Bío, haciendo de la muestra algo no representativo a mayor escala.

Considerando las limitaciones, como futuras líneas de investigación se sugiere:

Organizar y planificar las etapas de investigación, dejando un periodo de tiempo disponible para observar y corroborar la información entregada en la entrevista. Esto puede ayudar tanto a apreciar y documentar las percepciones de los/as

profesores/as, como también hacer hincapié a elementos emergentes en el salón de clases.

Considerando que la normativa tendrá efecto en todo el país, se propone como futura línea de trabajo el obtener una muestra a nivel regional, si no nacional, con el fin de tener una muestra más extensa y representativa que sirva como incentivo para el mejoramiento de la educación en lo que es la inclusión y las N. E. E. asociadas a discapacidad o no.

Finalmente, a modo de profundización, se recomienda también el incluir la visión y experiencia de los equipos de integración (personal PIE y dupla psico-social), con el fin de conocer las adecuaciones que estos utilizan, el criterio bajo el cual se rigen en cada caso, y su metodología de trabajo en general.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES



Dentro de los hallazgos más notorios, se destaca la confusión de conceptos por parte del profesorado. Si bien esto dificulta la inclusión efectiva del alumno/a en cuestión en el aula, los/as profesores/as también han demostrado tener toda la intención de lograr que el/la alumno/a se sienta parte de esta. Desde adecuaciones de acceso y/o objetivo, hasta capacitaciones, búsqueda de información en internet u otros lugares; los/as profesores/as explican que han ido mejorando sus prácticas pedagógicas, estrategias y materiales mediante ensayo y error, siendo ayudados/as por el Programa de Integración Escolar del establecimiento, por los educadores diferenciales que se encuentren ejerciendo su profesión y/o la dupla psicosocial del establecimiento.

Además, se observa que la experiencia en aula de los/as docentes con alumnos/as con N. E. E. ha tributado favorablemente a una actitud positiva frente a la inclusión y también ven fortalecidas sus prácticas pedagógicas para crear un ambiente de respeto a la diversidad. No obstante, se percibió que algunos/as docentes tienen mayores complicaciones con alumnos que presentan discapacidad cognitiva o intelectual que aquellos con discapacidad física o de los sentidos, ya que ellas indican que estos últimos son derivados al aula de integración donde trabajan con las educadoras diferenciales del programa PIE.

También se vuelve a enfatizar la falta de apoyo por parte del Ministerio, en la falta de regulación de información y preparación a los/as profesores/as, especialmente con la nueva normativa pronta a entrar en vigencia.



CAPÍTULO VII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo N° 17/2018, de 24 de enero de 2018, que aprueba normas mínimas nacionales sobre, evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001. República de Chile, Consejo Nacional de Educación. Santiago, 02 de Febrero de 2018.
- Álvarez, J.L., Buenestado, M. (2014). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/44551/46491>
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-mon, M., Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>
- Cabrera, C. (2015). *Educación Inclusiva en Chile: La historia de los pequeños incluidos*. (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2017). Realizados. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/actividades-ce/eventos/realizados/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (s.f.). Orientaciones para docentes, directivos y universidades. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/orientaciones/>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. (s.f.). *Nosotros*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.consejoderectores.cl/nosotros>
de las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.fnd.cl/Ley_19.29...pdf
- [Decreto N° 67/2018 de 20 de Febrero de 2018](#), que aprueba normas mínimas nacionales sobre, evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N°511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001. República de Chile, Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, 20 de Febrero de 2018.

- Decreto N°1/1998, de 13 de Enero de 1998, que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 11 de Febrero de 2000.
- Decreto N°170/2009, de 14 de Mayo de 2009, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 21 de Abril de 2010.
- Decreto N°511/1997, de 08 de Mayo de 1997, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 24 de Mayo de 1997.
- Decreto N°83/2015, de Junio de 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General, Unidad de Currículum. Santiago, Junio de 2010.
- Fundación nacional de Discapacitados. (1994). Ley N° 19.284 de Integración Social
- Gatica, F. (2016). Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales municipales vulnerables bajo el marco de la Ley SEP. *Rev. Est. de Políticas Públicas*, 3, 105-119. Doi: [10.5354/0719-6296.2016.41830](https://doi.org/10.5354/0719-6296.2016.41830)
- Ley N° 20.422/2010, de 03 de Febrero de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Santiago, 10 de Febrero de 2010.
- Lincovil., M.J. (2016). *Acompañamiento en aula: Todo lo que una escuela debe saber*. Santiago, Chile. Elige Educar. Recuperado de <https://eligeeducar.cl/acompanamiento-en-aula-todo-lo-que-una-escuela-debe-saber>
- Maset, I. (2012). *El informe warnock*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/inmamaset/el-informe-warnock-12192932>
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp->

content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

- Ministerio de Educación. (2004). NUEVA PERSPECTIVA Y VISIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc Nueva perspectiva vision Ed Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- Ministerio de Educación. (2014). ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN INGLÉS. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/07/Ingles.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N°83/2015. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *EN RELACIÓN A LA EVALUACIÓN DIFERENCIADA*. Santiago, Chile. Ayuda MINEDUC. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/en-relacion-la-evaluacion-diferenciada-5>
- Montaña, J., y Vera, E. (2012). Aulas de inglés inclusivas: requerimientos, implicaciones y limitaciones: -Un estudio de caso-. *Folios*, (36), 77-95. Recupeado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702012000200005&lng=en&tlng=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

- Organización Mundial de la salud. (s.f.). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Propuesta actualización del Marco para la Buena Enseñanza. (2016). n/a. Recuperado de <https://drive.google.com/open?id=1Ve6mSKnHfQ-F-r8n9wzoPcc7-hQoAleI>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130176.pdf>
- Vega, A. (2009). INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ¿EXISTE COHERENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJERCIDAS POR LOS PROFESORES BÁSICOS?. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Yaraya, T., Masalimova, A., Vasbieva, D., y Grudtsina, L. (2018). The development of a training model for the formation of positive attitudes in teachers towards the inclusion of learners with special educational needs into the educational environment. *SA Journal of Education*, 38(2), 1-7. Recuperado de <http://www.sajournalofeducation.co.za/index.php/saje/article/view/1396/764>
- Tello, D. (2014). *Libro de Texto para la Investigación Social*. Concepción, Chile. Universidad de Concepción.



Apéndice N° 1:

Participante N° _____

Entrevista

Consigna:

Estimado/a

profesor/a:

"El actual Decreto N°17 del Ministerio de Educación, promulgado en Enero del 2018, señala que: los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad no podrán eximirse del ramo de inglés a partir del inicio escolar en el 2019". De acuerdo a lo anteriormente expuesto esta entrevista tiene como objetivo conocer las actitudes y percepciones que usted, como docente, pueda tener con respecto a este Decreto en las prácticas pedagógicas que usted realiza. Para ello es importante mencionar que en esta entrevista no existen respuestas correctas o incorrectas, y que la información recolectada será utilizada de manera confidencial para la realización de Tesis de pregrado con posibles publicaciones.

Antes de iniciar con las preguntas, responda lo siguiente:

Nombre Docente (Iniciales)	
Sexo	
Edad	
Años de Experiencia Docente	
Tipo de establecimiento	
Cantidad promedio de estudiantes por sala	

- ***Declaro participar de esta entrevista de manera voluntaria y me reservo el derecho de no contestar preguntas que no me parezcan apropiadas.***

Firma del participante

Preguntas

Esta sección consta de 11 preguntas con respuestas abiertas.

1. ¿Qué entiende usted por *personas con discapacidad*?

- 2.- Según su percepción: ¿Quiénes serían parte del grupo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad? ¿Cuál(es) de ellas (NEE) podrían encontrarse en su aula?

3. ¿Qué información maneja sobre la normativa que regula las prácticas pedagógicas de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad en el sistema educacional Chileno? ¿Cómo adquirió dicha información?

4. Según los nuevos estándares Orientadores de la Formación Inicial Docente presentados el 2013, el/la profesor/a de Inglés debe ser capaz de conocer normativas y estrategias que favorezcan la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales ¿Considera que se cumple este requisito en los docentes de Inglés egresados después del 2015? ¿Por qué?

5. ¿Ha tenido experiencia con alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad?

6. ¿Considera usted que posee las competencias necesarias para abordar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad y por qué?

7. ¿Qué ajustes a sus prácticas pedagógicas ha realizado para trabajar con sus estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y cómo evaluaría los resultados de dichos ajustes? (considérese bueno, malo, mejorable, etc.) Mencionar algún ejemplo.

8. ¿Considera usted que en general los/as docentes de Inglés reciben la formación profesional necesaria para abordar a sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué? ¿Dónde cree usted que esta formación se debiera adquirir?

9. ¿Considera que las instituciones educacionales debieran apoyar a los/as profesores/as de inglés en ejercicio en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales? ¿Por qué?

10. ¿Considera usted que el establecimiento donde se desempeña apoya el Desarrollo Profesional Docente de profesores de Inglés en el ámbito de Necesidades Educativas Especiales? (considérese perfeccionamientos, capacitaciones)

11. ¿Cuáles cree usted que serían las responsabilidades del Ministerio, y del/la docente de Inglés para mejorar las prácticas inclusivas en la asignatura propia?

Apéndice N° 2:



Concepción, 3 Diciembre de 2018

Director (s) de Educación Municipal
Sr. Juan Manuel Riffo Ortiz
Presente:

De mi consideración, junto con saludarle cordialmente, me presento. Mi nombre es Bárbara Valenzuela Zambrano, docente de la Universidad de Concepción, y le escribo para solicitar la colaboración del DAEM en una investigación titulada "Percepciones y actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad" y que se encuentra asociada al Convenio que tenemos como Facultad de Educación y Municipalidad de Tomé. El apoyo consta en autorizar entrevistas a seis profesores de inglés de distintos colegios de la Comuna, las cuales no demorarán más de quince minutos por entrevistado y la realizan tres investigadores que van hasta el establecimiento del/la colega en el horario que ellos estimen conveniente. La entrevista consta de once preguntas (las adjunto para su conocimiento) y su finalidad es recabar información con respecto a las percepciones y actitudes de los profesores de inglés en lo referente a inclusión escolar, teniendo en mente su preparación docente y el Decreto Supremo N° 67 del presente año con respecto a la Evaluación, Calificación y Promoción Escolar, que empezará a regir el próximo 2019.

De antemano, muchas gracias por su colaboración.

Se despide cordialmente

Dra. Bárbara Valenzuela Zambrano
Directora Magíster en Convivencia y Ciudadanía para instituciones educativas
Universidad de Concepción