

## Actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje Contexto cubano

*Foreign language teacher's attitudes towards inclusive English language teaching to pupils with learning difficulties. Cuban contexts*

**Lic. Marcel Mendoza Zúñiga:** Instructor, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba  
Correo: [marcel951122@gmail.com](mailto:marcel951122@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0447-5738>

**Dr.C. Isora Enríquez O’Farril:** Profesora titular, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba  
Correo: [ijustinaeo@gmail.com](mailto:ijustinaeo@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0002-1572-3047>

**Dr.C. Lázaro Armando López Pavón:** Profesor titular, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba  
Correo: [lazaroalp@ucpejv.edu.cu](mailto:lazaroalp@ucpejv.edu.cu)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2038-0891>

Recibido: octubre de 2021

Aprobado: marzo de 2022

---

### Resumen

El estudio que se realiza tiene como objetivo describir las actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje en escuelas primarias y especiales. Se emplea el enfoque de investigación no experimental, de tipo descriptiva, con paradigma mixto a partir del método dialéctico materialista. Los hallazgos revelan actitudes indecisas en sus tres componentes hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje en escuelas primarias y especiales. La formación de estos profesores adolece de integración y sistematización teórica-metodológica, se encontró la urgente necesidad de proveer mayor preparación a los profesores de lenguas extranjeras en formación y en ejercicio. Se reveló la necesidad de lograr un profesor de inglés capaz de enseñar a educandos con DA a partir de un enfoque correctivo-

### Abstract

The study carried out aims to describe the Foreign Language Teacher's attitudes towards inclusive English language teaching to pupils with learning difficulties in primary and special schools. The non-experimental, descriptive research approach is used, with a mixed paradigm based on the materialist dialectical method. The findings reveal indecisive attitudes of the teachers in its three components towards the inclusive teaching of English to students with learning difficulties in primary and special schools. Undergraduate training lacks theoretical-methodological integration and systematization, an urgent need was found to provide further preparation for pre-service and in-service English teachers, with a view to increasing their positive attitudes. The need to train an English teacher capable of teaching English with a corrective-compensatory and



compensatorio y desarrollador en cualquier contexto educativo.

developer approach in any educational context is revealed.

**Palabras claves:** actitudes, profesores de inglés, dificultades en el aprendizaje, escuelas especiales.

**Key words:** attitudes, English language teachers, learning difficulties, specials schools.

---

## Introducción

La siguiente investigación responde a la necesidad social de garantizar la formación integral de los educandos en particular aquellos con necesidades educativas especiales (NEE) desde prácticas inclusivas, donde la enseñanza del inglés juega un papel importante. Al respecto, la actitud del profesorado desempeña un papel determinante que repercute en la implementación de prácticas incluidas. En este sentido, se estudian las actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje (DA) en escuelas primarias y especiales, por tanto, el estudio es importante y necesario. En Cuba, el inglés es impartido como asignatura en todos los niveles educativos.

No obstante, en las escuelas especiales para educandos con retardo en el desarrollo psíquico (RDP), término utilizado para referirse a educandos con DA, son escasas las evidencias de su enseñanza, aun cuando la asignatura forma parte de su currículo (MINED, 2022). Actualmente, en las 15 escuelas especiales de su tipo en La Habana, son atendidos un promedio de 742 educandos y 160 están incluidos en escuelas primarias, a los que el profesor de inglés debe ofrecer atención educativa. (Informe Estadístico, 2022). Sin embargo, hay evidencias de ausencia de profesores de inglés en escuelas especiales, lo que indica escasa experiencia docente con estos educandos. Esta situación es generadora de insuficiencias en la enseñanza del inglés en ambos contextos educativos en cuanto a escasa preparación de maestros de inglés sobre DA, DA y aprendizaje de L2 y prácticas inclusivas, así como (Mendoza, 2021).

En el proceso de formación de los profesores deben gestarse las condiciones para el desarrollo de actitudes positivas hacia la enseñanza inclusiva, las cuales repercuten en la atención educativa a los educandos. En Cuba, son insuficientes los estudios que exploran las actitudes de estos profesores hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales. Conocer y reflexionar sobre cómo y por qué son sus actitudes, posibilita mayor comprensión del fenómeno y la búsqueda de soluciones a las problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y la formación del profesional, lo cual justifica la necesidad y relevancia de esta investigación. Al respecto, es válido cuestionarse ¿cuáles son las actitudes de los profesores de inglés en ejercicio hacia la enseñanza de esta lengua a educandos con DA en escuelas primarias y especiales? ¿Cómo sería el impacto de la experiencia docente en escuelas primarias y especiales con educandos con DA en sus actitudes? ¿Cuáles serán sus sentimientos y acciones hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales? ¿Cómo valoran la formación inicial recibida? En este sentido el estudio tiene como objetivo describir las actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales en el contexto cubano.

## Marco teórico

Existen muchas definiciones de DA y varían según los investigadores, contextos y modelos educativos. En Cuba es conocido como RDP, definido por Torres G., M., Domishkievich, S., Herrera J., L. F. (1990) como: “una de las variantes de trastornos en el curso normal del desarrollo psíquico de los niños, caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognoscitiva y emotivo-volitiva, las que, como regla general, se quedan temporalmente en etapas etáreas más tempranas” (p. 17). En este estudio se asume la definición de Leyva y Barreada (2017) por emplear el término DA para agrupar a todas sus variantes incluido el RDP, lo define como:



limitaciones persistentes, generalizadas o específicas, para los logros de aprendizaje y el progreso académico ...debido a una situación determinada del desarrollo personal en un contexto dado. Se manifiestan en dificultades para las actividades de leer, escribir, calcular, o las de razonamiento matemático, que inician durante los años correspondientes al nivel primario... se derivan de variabilidades neurolingüísticas o sensorio-motrices que ocurren bajo la influencia de condiciones socioculturales de desarrollo y educación. Pueden mejorar/desaparecer si se proveen los apoyos individualizados razonables y eficaces. (p.22-23)

Se considera que las DA son un amplio grupo, sin embargo, es un rasgo común de estos el carácter sistémico de los problemas para el aprendizaje, pueden verse generalizadas en todas las áreas académicas o en expresiones más específicas y complejas codificadas en el DSM-5 como dificultades en la lectura 315 (F81.0), escritura 315.2 (F81.81) y cálculo 315.1 (F81.2).

### **Actitudes de profesores hacia la enseñanza del inglés a educandos con dificultades en el aprendizaje.**

El estudio de las actitudes data de más de 100 años, iniciados en el siglo XIX pertenecientes a las ciencias sociales, especialmente la Psicología Social y la Sociología. Su principal precursor fue Allport (1935). Para Rokeach (1968) las actitudes se forman por tres componentes: el cognoscitivo, referido a las creencias, percepciones y conocimientos acerca del objeto. El componente el afectivo, los sentimientos y emociones de la persona hacia el objeto y el componente conductual, alude a la tendencia a actuar hacia un objeto actitudinal. Se asume la definición ofrecida por Rodríguez (1967) al contener dichos componentes, afirma que una actitud es "una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto" (p.329). Las actitudes son expresiones psicológicas que no pueden verse a simple vista solo hasta el momento en que son manifestadas en la actividad.

Al decir de Granada, Pomés & Sanhueza, (2013) autores de otras latitudes, los predictores de las actitudes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidades están determinados por la experiencia docente (en contextos inclusivos o no); las características de los estudiantes; el tiempo y recursos de apoyo (humanos y materiales) y la formación docente. (Hettiarachchi & Das, 2014; Kormos & Nijakowska, 2017). Esta postura es válida y asumida por el autor de esta investigación al corresponder con la realidad educativa de nuestro contexto. Otros estudios exploran predictores como los sentimientos y preocupaciones de los maestros, los cuales juegan un papel importante (Forlin, Sharma & Loreman, 2014). Ahmmed, Sharma & Deppeler (2012) sostienen que variables demográficas como experiencia docente, variables de contacto específicamente con estudiantes con discapacidad y el éxito previo en la enseñanza de estudiantes con discapacidad están asociadas con actitudes más positivas de maestros hacia la educación inclusiva.

Por otro lado, investigaciones demuestran que las creencias de autoeficacia de profesores influyen en las actitudes. (Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, M., Nel, N & Tlale, 2013). Es entendida como "(...) un juicio de sus capacidades para lograr los resultados deseados de la participación y el aprendizaje de los estudiantes, incluso entre aquellos estudiantes que pueden ser difíciles o desmotivados" (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 783) como se citó en Nijakowska, Tsagari, & Spanoudis (2018). Existe relación dialéctica entre la experiencia con educandos con NEE y las creencias de autoeficacia, donde la primera es capaz de influir positivamente en la segunda. Se comprobó que profesores con elevadas creencias de autoeficacia son más resilientes e implementan más prácticas inclusivas. Esto indica que, aunque la formación inicial y la preparación docente fuera insuficiente, sus creencias de autoeficacia pueden influir positivamente en sus actitudes hacia personas con NEE y prácticas inclusivas, no obstante, no todas las creencias implican actitudes. (Aigner, 2010).



Las actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales han sido poco investigadas. El estudio de Kormos & Kontra (2008) pionero en el área, analizó las percepciones de profesores de lenguas, Educación Especial y logopedas en Hungría (Europa del Este) sobre educandos disléxicos y sus implicaciones en el aprendizaje de L2. Aplicó un cuestionario de 36 ítems, 23 ítems con escala Likert, 7 preguntas de sí/no y 7 abiertas de opción múltiple sobre antecedentes biográficos. Encontró que los profesores no reconocían a los estudiantes disléxicos en sus clases de idioma, aunque eran conscientes de las implicaciones de la Dislexia.

Por otro lado, Nijakowska (2014); Zimmerman, Tafani & Iseni (2015) y en Israel (Oriente Medio) Russak (2016) encontraron insuficiente la formación inicial de los profesores de lenguas extranjeras sobre prácticas inclusivas, dislexia y aprendizaje de idiomas, así como falta de preparación de los profesores en ejercicio y actitudes negativas hacia la inclusión de educandos con NEE en aulas ordinales.

Kormos & Nijakowska (2017), comprobó el impacto positivo de la preparación suficiente sobre dislexia y prácticas de enseñanza inclusiva en autoeficacia y preocupaciones de los profesores de inglés. Recientemente, en Polonia, Europa, Nijakowska, et al (2018) realizó un estudio a 546 profesores en formación y en servicio de Grecia, Chipre y Polonia (155 grecochipriotas, 233 griegos y 158 profesores polacos). Encontraron que la experiencia docente directa con estudiantes disléxicos es el predictor más fuerte en las creencias de autoeficacia y actitudes positivas hacia su inclusión en contexto ordinales. (Nijakowska, Tsagari, & Spanoudis, 2020). Sin embargo, no comprueba dentro del tipo de experiencia docente la modalidad de escuela especial, elemento que en nuestro contexto sería novedosa su medición.

Al decir de los autores la actitud hacia la inclusión implica las creencias sobre principios generales de inclusión hacia estudiantes disléxicos de idioma. Reconoce la individualización del enfoque de enseñanza, la introducción de ajustes y adaptaciones, la colaboración con los padres y los profesionales de la educación, así como la relación entre el comportamiento del maestro en el aula y la autoestima y autodeterminación de los estudiantes. No se coincide con esta postura, pues reconocen la actitud solamente en su componente cognitivo, que expresa los conocimientos y creencias sobre el objeto actitudinal y no explora sus componentes afectivos y conductuales.

La presente investigación espera contribuir a la identificación de los predictores y causas que intervienen en las actitudes de los profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales, lo cual abre el camino a futuras investigaciones. También a su preparación en cuanto a la toma de conciencia sobre la enseñanza inclusiva ante los retos educativos en nuestro contexto y del siglo XXI.

### **Materiales y métodos o metodología**

Se empleó el enfoque de investigación no experimental, de tipo descriptiva, con paradigma mixto a partir del método dialéctico materialista, el cual permitió apreciar la objetividad de la contribución de la investigación, mediante la aplicación de métodos teóricos y empíricos como el analítico-sintético y análisis documental para la revisión de la literatura, encuesta y entrevista para recopilar información de la muestra. Las actitudes de profesores de lenguas extranjeras hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales fue definida operativamente como “una organización duradera de creencias de profesores de lenguas extranjeras sobre la actividad didáctica de carácter inclusiva dirigida a la adquisición de competencias en idioma inglés a educandos con DA en cualquier contexto educativo, que inducen en estos sentimientos a favor o en contra y que predisponen a la toma de acciones en consecuencia, como expresión de los componentes cognitivo, afectivo y conductual”.



Para su medición, se confeccionó un cuestionario de escala tipo Likert “Escala Actitudes de Profesores de Lenguas Extranjeras hacia la Enseñanza Inclusiva del Inglés a Educandos con Dificultades en el Aprendizaje en Escuelas Primarias y Especiales”, en lo adelante (EAPLEEIIDA). Se basa en la *Escala de Preparación de los Profesores de Lenguas Extranjeras para Incluir a Niños Disléxicos (TEPID)* (Nijakowska, et al, 2020).

La escala fue adaptada al contexto cubano y en efecto aborda los tres componentes de la actitud. Se reajustaron las variables demográficas como: el país donde enseñan o estudian para convertirse en maestros, al no efectuarse un estudio comparativo con otros países. Se incorporó dentro del tipo de escuela la modalidad de escuela especial. Ante la aplicación de la fórmula de coeficiente alfa de Cronbach (1995), la escala mostró alta confiabilidad de tipo consistencia interna, con valores de 0, 81 puntos. Se divide en 2 secciones:

#### Sección A:

Nueve preguntas sobre información general demográfica referida a la edad, género, título, nivel académico, nivel educativo en el que trabaja, tipo de escuela, años de experiencia laboral general, experiencia laboral con educandos con DA en escuelas primarias y experiencia en escuelas especiales.

#### Sección B:

Compuesta por 29 ítems, 26 positivos de 5 puntos (5=muy de acuerdo y 1=muy en desacuerdo) y 3 negativos con puntuación inversa (1-5) que exploran los tres componentes de la actitud: componente cognitivo 19 ítems: conocimientos y creencias sobre las DA; DA y aprendizaje de L2; prácticas inclusivas con educandos con DA en escuelas primarias y especiales. El componente afectivo: 4 ítems, indican los sentimientos y emociones que inducen en los profesores la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales. El componente conductual: 6 ítems, implican acciones de prácticas inclusivas. El estudio se efectuó sobre una muestra de 50 profesores de inglés del nivel primario en La Habana, de ellos 26 mujeres y 24 hombres entre 19 y 50 años de edad.

La información fue procesada mediante el rango de categorías y puntuación por componente de la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF) de García & Alonso (1985). Las puntuaciones fueron obtenidas del cálculo de promedios. Cada puntaje total se dividió por la cantidad de pares de ítems evaluados. Se determinó un rango mínimo de 29 puntos a uno máximo de 145, desde la actitud más negativa a la positiva, donde quedó incluida la variable. El resultado total se ubicó por cada caracterización de la actitud, se consideró: actitudes negativas o desfavorables con valor total de 0-48, indecisas o neutra con valor total de 49-96 y positivas o favorables con valor total de 97-145. Del valor total puede determinarse el rango de puntuación por componente. Componente cognoscitivo: actitud negativa 0-19, indecisa 32-63 y positiva 64-95. Componente emocional: actitud negativa 0-6, indecisa 7-13 y positiva 14-20. Componente conductual: actitud negativa 0-10, indecisa 11-19 y positiva 20-30. (Muñoz, Velásquez y Asprilla, 2018).

La entrevista fue compuesta por preguntas cerradas y abiertas. Su objetivo fue constatar las actitudes de profesores de lenguas extranjeras en servicio y en formación hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales y la información recopilada en la encuesta. Incorporó 3 preguntas que exploran la formación inicial o de pregrado recibida y necesidades de preparación profesional sobre el tema investigado. Los dos instrumentos fueron validados igualmente por criterio de especialistas, un total de 10, todos doctores en ciencias. De ellos 5 Psicólogos, 3 profesores de Lenguas Extranjeras y 2 de la Educación Especial. Los datos obtenidos mediante el empleo de los instrumentos: el cuestionario (EAPLEEIIDA) y la entrevista fueron comparados y contrastados mediante la técnica de la triangulación.



## Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos con la aplicación de la escala (EAPLEEIIDA) al grupo de estudio mostró que de forma general 9 (18%) profesores muestran actitudes positivas hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales, 41 (82%) mostraron actitudes indecisas y ninguno (0%) actitudes negativas. Al determinar el rango de puntuación por componente se encontró que, en el componente cognitivo 35 (70%) profesores muestran actitudes positivas, 15 (30%) actitudes indecisas y (0%) actitudes negativas. Referido al componente afectivo los resultados fueron coherentes con el componente cognitivo, se encontró que solo 8 (16%) profesores mostró una actitud positiva y 42 (84%) profesores una actitud indecisa. En el componente conductual, ningún profesor mostró actitudes negativas, no obstante 37 profesores (74%) reveló actitudes indecisas y 13 (26%) mostraron actitudes positivas.

Con la aplicación de la entrevista se encontró un 100% de coincidencia con los resultados de la encuesta teniendo en cuenta el total de profesores. Sin embargo, al analizar las 3 preguntas que exploran la formación inicial recibida y necesidades de preparación profesional sobre el tema investigado el 100 % consideró que en su formación inicial o de pregrado no recibió contenidos sobre sobre DA y aprendizaje de idiomas, método, recursos y/o apoyos para la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales. No obstante, el 31(62%) todos egresados de Escuelas Pedagógicas cree tener conocimientos generales sobre DA. El 100 % afirma que no realizaron prácticas en escuelas primarias y escuelas especiales para estos educandos durante el pregrado y que nunca han trabajado en escuelas especiales. El 100 % considera estar interesado en seguir formándose en el área de la enseñanza inclusiva del inglés educandos con DA debido a la alta prevalencia de estos menores en condiciones de inclusión en la escuela primaria regular. Los resultados indican que los profesores recibieron insuficiente preparación sobre estos temas en su formación y la real necesidad y disposición recibir preparación. Estos resultados concuerdan con el estudio de Nijakowska, et al (2018) al encontrar necesidades de formación profesional en 546 profesores de idioma en servicio y formación de 3 países europeos en total (155 grecochipriotas, 233 griegos y 158 polacos), sobre dislexia y las prácticas de instrucción inclusiva.

Al contrastar los datos obtenidos mediante la técnica de la triangulación, analizando la puntuación por componente, los resultados del componente cognoscitivo fueron similares al general, pero aumentó el número de profesores con actitudes positivas para un total de 35 (70%) y disminuyeron 15 las actitudes indecisas 15 (30%). Ante esta situación se efectuaron análisis multivariados unidireccionales al grupo de estudio para identificar la influencia de las variables demográficas en las actitudes de los profesores de inglés en ejercicio hacia la enseñanza de esta lengua a educandos con DA en escuelas primarias y especiales. Los análisis mostraron que solo había diferencias entre los niveles académicos de los profesores, la edad, la experiencia docente con educandos con DA y el tipo de escuela.

Se comprobó que del (70 %) 35 de los profesores que mostraron una actitud positiva en el componente cognoscitivo 31 fueron los graduados de Maestro de inglés de Educación Primaria de nivel medio superior en las Escuelas Pedagógicas, de entre 19 a 25 años de edad y menos de 5 años de experiencia general y en particular con educandos con DA. Estos docentes declararon conocer que son las DA, sus causas, la resolución ministerial cubana que regula la modalidad de atención educativa para estos educandos, el funcionamiento de las escuelas especiales y los principios de enseñanza inclusiva. Creen que los educandos con DA no están en condición de discapacidad, que pueden aprender inglés como L2 y necesitan métodos, recursos y apoyos especiales para la enseñanza-aprendizaje del inglés en cualquier contexto educativo. Estos resultados indican mayor preparación recibida en su formación inicial. Al consultar el Plan de Estudio se encontró que desde el 2017, reciben la asignatura Fundamentos de Pedagogía Especial, establecido por la Resolución Ministerial 74/ 2017. El resto, 4 son licenciados en Educación Lenguas Extranjeras graduados de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, de entre 36-45 años de edad que trabajan



en escuelas primarias con educandos con DA. Declararon haber aprendido a trabajar con estos educandos debido a su constante interacción con ellos y la autogestión de del conocimiento.

Estos datos fueron opuestos en el 30 % restante (15) que son profesores licenciados de escuelas primarias sin experiencia en la enseñanza a educandos con DA. Sus actitudes indecisas expresan emocionalidad ni negativa ni positiva, lo que podría ser condicionado por insuficiente preparación. Esto puede explicarse debido a que estos profesores no reciben contenidos relacionados a inclusión y atención a la diversidad, educación especial y DA en su formación de pregrado. Ante los descubrimientos declarados se sugiere el aumento de investigaciones para esclarecer sus causas y la búsqueda de soluciones pertinentes y contribuir a la formación inicial y preparación de los profesores de inglés universitarios en formación.

Estos resultados coinciden con los estudios de Zimmerman, Tafani & Iseni (2015) y Nijakowska (2014) evidenciaron diferencias e insuficiencias en los contenidos y calidad de programas de formación de profesores de inglés como lengua extranjera sobre dislexia/prácticas inclusivas en Europa. También, con estudios previos del autor Mendoza (2021) en Cuba, sus resultados arrojaron que El Plan de Estudio E vigente de la carrera Licenciatura en Educación Lenguas Extranjeras, no existían contenidos relativos a esta entidad diagnóstica, sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de L2, ni los profesores fueron ubicados en las escuelas especiales para estos niños como parte de la práctica docente. Se puede afirmar que la experiencia docente con educandos con DA influye en las actitudes de los profesores hacia la enseñanza inclusiva del inglés en escuelas primarias y especiales. Resultados similares encontró Nijakowska, et al (2018) al comprobar que los profesores en servicio que impartieron clases sin estudiantes disléxicos obtuvieron calificaciones más bajas que los maestros que trabajaron con disléxicos.

Por otro lado, el 100 (%) declaró no estar familiarizado con las dificultades que experimentan los educandos con DA en el aprendizaje de L2. Estos resultados coinciden con los estudios de Kormos & Kontra (2008) que encontró que profesores de idioma húngaros no reconocían a los estudiantes disléxicos en sus clases, aunque dominaban que era la dislexia. También se encontró insuficiente comprensión sobre nuevas formas de trabajo surgidas en el III perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, creación de proyecto educativo institucional (PEI) y de grupo (PEG) en la enseñanza inclusiva del inglés. Esto se expresa en dificultades para atender a la diversidad de educandos en función de sus potencialidades y necesidades a partir de la realización de proyectos, programas y actividades complementarias que parten de un diagnóstico adecuado e impliquen la relación escuela-familia-comunidad. Este hallazgo es importante y sin precedentes en nuestro contexto que necesita de más investigación.

Un análisis cruzado entre los ítems B1.14; B1.15; B1.16 que miden específicamente las actitudes hacia la enseñanza en escuelas primarias y especiales y B1.17; B1.18 hacia ser profesores en escuelas especiales mostró que, del total de profesores 37 creen que los educandos con DA se benefician más en escuelas primarias y 31 en escuelas especiales. De ellos, 19 son profesores universitarios y 12 de Escuelas Pedagógicas. Esto indica que los profesores universitarios tienen actitudes negativas o desfavorables hacia la enseñanza en escuelas especiales en comparación con sus colegas de escuelas pedagógicas, por tanto, actitudes más positivas hacia la enseñanza inclusiva en escuelas primarias. Esto también puede explicarse por falta de preparación y pregrado insuficiente. Estos resultados difieren del estudio de Russak (2016). La autora encontró que los profesores de inglés como L2 creían que educandos con NEE deberían ser enseñados en escuelas especiales con materiales especializados en lugar de escuelas ordinarias.

No obstante, el 100 % de los profesores cree que los educandos con DA necesitan métodos, recursos y apoyos especiales para la enseñanza-aprendizaje del inglés en cualquier contexto educativo y que también deberían trabajar en sus escuelas especiales, por tanto, se percibe tendencia a actitudes favorables hacia enseñar en escuelas especiales. En cambio, el estudio de Lambe & Bones (2007) encontró que la ubicación en escuelas especiales no influyó decisivamente en las actitudes y creencias de los docentes hacia la



inclusión, al generar preocupaciones sobre la capacidad de estas para atender a todos los estudiantes. La preferencia de los docentes por enseñar a estudiantes con NEE en escuelas especiales disminuyó en un 28,3 % al experimentar experiencias en escuelas ordinarias. Estos resultados no se han podido comprobar en el este estudio, pues los resultados arrojaron que los profesores de inglés nunca han sido ubicados ni han trabajado en escuelas especiales. Se podría plantear la hipótesis de que la experiencia docente en escuelas especiales podría aumentar las actitudes positivas hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en cualquier contexto educativo. Estos hallazgos son uno de los más importantes de este estudio, revelan una contradicción, la no correspondencia de la formación de pregrado de profesores de lenguas extranjeras con las nuevas exigencias de las escuelas cubanas para la enseñanza-aprendizaje del inglés de educandos con DA en cualquier contexto educativo.

No es consecuente con la postura asumida en Cuba sobre inclusión educativa desde un enfoque histórico-cultural que refiere que "(...) el enfoque inclusivo en la escuela especial está dado por el sistema de características y rasgos que la distinguen, (...) su carácter transitorio y el rol de centro de recursos y apoyos, ...no está reñida con el tipo de escuela que brinda la oferta educativa y sí (...) con la calidad de la educación en cualquier institución. (Triana & Fernández, 2019, p.82). Significa, asegurar el uso de los recursos y apoyos necesarios para que las actividades escolares y extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y en cualquier contexto en que se encuentren. (Leyva & Barreada, 2017).

Otro de los resultados del estudio es que los profesores más jóvenes (31) y con menor tiempo en ejercicio revelan una actitud más positiva hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en cualquier contexto educativo. Podría interpretarse que los jóvenes aceptan más la diversidad escolar y al carecer en su mayoría de menor experiencia docente no están limitados a métodos y estilos de trabajo tradicionales, sino que son más flexibles. A diferencia de estudios similares Muñoz, et al (2018) y Rosero, Delgado, Ruano & Criollo (2021) también encontraron actitudes favorables en profesores jóvenes de hacia la inclusión, pero solo en contextos regulares.

Referido al componente afectivo los resultados fueron coherentes con el componente cognitivo, se encontró que solo 8 (16%) profesores mostró una actitud positiva y 42 (84%) profesores una actitud indecisa. Las actitudes indecisas tienen mayor tendencia a ser negativas, esto indica que los profesores no estaban seguros de sus sentimientos y emociones respecto a la enseñanza inclusiva del inglés en escuelas primarias y especiales. Un análisis cruzado entre los ítems B1.20; B1.21; B1.22; B1.23, mostró que del total de profesores 50 (100%), 22 afirmó finalizar sus contactos con educandos con DA tan pronto como sea posible y 28 niega esta actitud. Estos resultados se relacionan con el componente cognitivo. Las actitudes están dadas por las creencias, estas creencias forman actitudes ante los demás, matizadas con una carga afectivo-emotiva que puede ser positiva o negativa en función de esas creencias, esta combinación genera conductas, reacciones. Siguiendo ese proceso, el estudio reveló que los 22 encuestados con sentimientos de desagrado hacia los educandos con DA son profesores licenciados. Esto se relaciona con signos de ansiedad y rechazo debido a insuficiente conocimiento sobre DA y aprendizaje de L2, así como recursos y apoyos necesarios. No obstante, el 100% de los profesores declaró que sentirían seguridad y alegría si supieran enseñar inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales. Puede interpretarse como sentimientos contrarios a los que realmente sienten, lo que denota actitudes negativas, es decir, si creen sentirse más seguros y alegres al saber que son capaces de atender las necesidades de estos educandos es porque realmente se sienten inseguros y preocupados hacia la enseñanza inclusiva del inglés en escuelas primarias y especiales.

Se necesita iniciar investigaciones sobre cómo disminuir las preocupaciones de los profesores y aumentar su auto seguridad hacia la enseñanza inclusiva del inglés en escuelas primarias, con énfasis en las especiales, debido a que en nuestro contexto aún existen. Estudios similares también lo han comprobado Sharma, Forlin, & Loreman, (2008) demostró que luego de la aplicación de un curso con oportunidades de





interactuar con estudiantes con NEE manifestaron sentimientos más favorables y menos preocupaciones con respecto a su inclusión en contextos ordinarios. También Forlin & Chambers (2011) y Forlin et al., (2014). El estudio de Kormos & Nijakowska (2017) encontró con un cuestionario en línea que la aplicación un curso masivo online a profesores de inglés sobre enseñanza inclusiva del inglés a niños disléxicos, sus actitudes fueron más positivas, sus preocupaciones disminuyeron y sus creencias de autoeficacia aumentaron (antes n=1187 y después del curso n = 752).

En el componente conductual, se encontró que ningún profesor mostró actitudes puramente negativas. Un total de 37 profesores (74%) mostró actitudes indecisas, de ellos 19 fueron Licenciados y el resto maestros egresados de las escuelas pedagógicas. Mostraron actitudes positivas 13 (26%) profesores. Los análisis cruzados por ítems revelaron que las actitudes indecisas fueron hacia la adaptación del enfoque de enseñanza e implementación métodos, recursos y apoyos diversos en las clases, eliminación de barreras y creación de actividades de aprendizaje donde participen todos sus educandos con y sin DA en escuelas primarias. No obstante, el 100% declaró lo mismo para las escuelas especiales, siendo muestras de actitudes negativas en coherencia con los resultados de los componentes cognitivos y afectivos. Si los profesores presentan insuficientes conocimientos y habilidades para enseñar a educandos con DA, adaptar su método de enseñanza y poca experiencia con estos en escuelas primarias y especiales, lo más probable es que rechacen o evadan enseñarlos, no esforzarse por encontrar recursos y/o apoyos y por tanto no realizar prácticas de enseñanza inclusivas en cualquier contexto educativo. Se puede teorizar que, una formación de profesores de lenguas extranjeras suficiente, con provisión de experiencia directa con educandos con DA en escuelas tanto primarias como especiales, empoderaría a los profesores hacia la toma de prácticas de enseñanza inclusivas como parte de la atención a la diversidad en cualquier contexto educativo.

## Conclusiones

Se encontró que los profesores de lenguas extranjeras en ejercicio muestran actitudes indecisas o neutras en sus tres componentes hacia la enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en escuelas primarias y especiales en el contexto educativo cubano. Al parecer la causa se debe a insuficiente provisión de conocimientos sobre DA y aprendizaje de L2 y experiencia docente específica con estos educandos desde su proceso formativo. Los resultados del estudio permitirán iniciar investigaciones sobre cómo generar en los profesores actitudes positivas hacia la enseñanza inclusiva del inglés a estos educandos en escuelas primarias y especiales, disminuir sus preocupaciones y aumentar su auto seguridad en la ejecución de prácticas inclusivas, con énfasis en las escuelas especiales. La enseñanza inclusiva del inglés a educandos con DA en nuestro contexto adolece de integración y sistematización teórica-metodológica, se conduce empíricamente y a partir de la experiencia aislada de los profesores. Lo anterior exige el desarrollo de investigaciones enfocadas hacia la formación de este profesional como posible solución, en aras de lograr un profesor de inglés capaz de enseñar a educandos con DA a partir de un enfoque correctivo-compensatorio y desarrollador en cualquier contexto educativo. Esto implica, considerar el proceso formativo como el espacio donde se configura la identidad profesional de estos profesores en relación a la inclusión educativa.

## Referencias Bibliográficas

- Ahmed, M., U. Sharma, and J. Deppler. (2012). Variables Affecting Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Bangladesh." *Journal of Research in Special Educational Needs* 12 (3): 132–140. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Allport, G. (1935). Attitudes, en Murchison (ed.), *Handbook of social psychology*, Worcester, Clark University Press.
- Borg, S. (2011). The impact of in- service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39, 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>



- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1) 17–32. doi:10.1080/1359866X.2010.540850
- Forlin, C.; Sharma, U. & Loreman, T. (2014): “Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong”, *International Journal of Inclusive Education*, 18 (7).
- Granada M., Pomés MP & Sanhueza S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo* N° 25 - Julio 2013
- Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of ‘inclusion’ and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143–153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.003>
- Kormos, J. & Nijakowska, J. (2017): “Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers’ concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a Massive Open Online Learning Course”, *Teaching and Teacher Education*.
- Kormos, J., & Kontra, H. (2008). Hungarian teachers’ perceptions of dyslexic language learners. In J. Kormos & E.H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp.189–213). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lambe, J., and R. Bones. 2007. “The Effect of School-Based Practice on Student Teachers’ Attitudes Towards Inclusion in Northern Ireland.” *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 33:99–113. <https://doi:10.1080/02607470601098369>.
- Leyva, M & Barreada, M. (2018). Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidades. La Habana. Cuba. [Material digital].
- Mendoza, M. (2021). ¿Preparados los profesores de lenguas extranjeras para enseñar a educandos con Dificultades Generales en el Aprendizaje? *Convención Internacional Varona 2021*. La Haba Cuba.
- Malinen, O.- P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self- efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33,34–44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Nijakowska, J. (2014): “Dyslexia in the European EFL teacher training context”, Pawlak, M. & Aronin, L. (eds.): *Essential topics in applied linguistics and multilingualism*, Heidelberg: Springer.
- Nijakowska, J. (2019). Foreign language teachers’ preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework, *European Journal of Special Needs Education*, 34:2, 189-203, DOI: 10.1080/08856257.2019.1581401
- Nijakowska, J.; Tsagari, D. & Spanoudis, G. (2018). “English as a foreign language teacher training needs and perceived preparedness to include dyslexic learners: The case of Greece, Cyprus and Poland”, *Dyslexia*, 24 (4), pp. 357-379. <https://doi.org/10.1002/dys.1598>
- Nijakowska, J., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). Cross-country comparison of EFL teacher preparedness to include dyslexic learners: Validation of a questionnaire. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(4), 779-805. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.6>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D. M., Ruano, M. A. y Criollo-Castro, C. H. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, v. 39, n. 1, 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Russak, S. (2016): Do inclusion practices for pupils with special educational needs in the English as a foreign language class in Israel reflect inclusion laws and language policy requirements? *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2016.1155666.
- Sharma, U., C. Forlin, and T. Loreman. (2008). “Impact of Training on Pre-Service Teachers’ Attitudes and Concerns about Inclusive Education and Sentiments about Persons with Disabilities.” *Disability and Society* 23 (7): 773–785. doi:10.1080/09687590802469271.



- Torres, M., Domishkievich, S. y Herrera, L. F. (1990). Selección de lecturas sobre Retardo en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Triana & Fernández (2019). La Educación Especial en Cuba. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación.
- Vigostki, L. (1992). Obras completas. Tomo V. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Zimmerman. W., Tafani y Iseni. (2015). *Issues in Teaching a Foreign Language to Students with Special Needs*. International Journal of Education, Science, Technology, Innovation, Health and Environment. Volume 01– Issue 03, August 2015.  
<https://www.researchgate.net/publication/281906276>

### **Declaración de conflicto de interés y conflictos éticos.**

Los autores declaramos que este manuscrito es original, no contiene elementos clasificados ni restringidos para su divulgación ni para la institución en la que se realizó y no han sido publicados con anterioridad, ni están siendo sometidos a la valoración de otra editorial. Los autores somos responsables del contenido recogido en el artículo y en él no existen plagios, conflictos de interés ni éticos.

### **Contribuciones de los autores**

Autor 1: Lic. Marcel Mendoza Zúñiga: redacción, fundamentos teóricos, diseño del artículo y la metodología.

Autor 2: Dr.C. Isora Enríquez O’Farril: revisión del artículo, metodología y redacción, tratamiento estadístico e informático.

Autor 3: Dr.C. Lázaro Armando López Pavón: revisión del artículo, metodología y redacción, tratamiento estadístico e informático.

