

Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado

Dilemmas in the process of inclusion: exploring tools to understand the educational conceptions of teacher

Mauricio López, Gerardo Echeita y Elena Martín

Resumen

El presente trabajo describe los fundamentos teóricos y metodológicos de una línea de investigación que integra dos aproximaciones teóricas: el estudio de las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque de las teorías implícitas, y el análisis de las barreras hacia el aprendizaje y participación del alumnado como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa. En particular, se describe la elaboración de un cuestionario de dilemas utilizado para explorar las concepciones de profesores y orientadores sobre la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. Se discuten las reflexiones e interrogantes, así como las limitaciones y proyecciones de esta línea de investigación como aporte al análisis de las resistencias hacia el cambio que supone implementar políticas y prácticas que redunden en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación para todos y todas las estudiantes.

Palabras clave: concepciones del profesorado, barreras hacia el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, cuestionario de dilemas.

Abstract

This paper describes the theoretical and methodological foundations of a line of inquiry which integrates two approaches: the study of teachers' conceptions about processes of teaching and learning as implicit theories, and the analysis of barriers to learning and participation of students as a base for school improvement. In particular, we describe the making of a questionnaire of dilemmas used to explore the conceptions of teachers and educational psychologists about the inclusion of student with intellectual disabilities in compulsory secondary education. The reflections and questions, as well as limitations and future projections of this line of inquiry for the analysis of resistances to change to improve the quality and equity of education for all are discussed.

Key words: teachers' conceptions, barriers to learning and participation, inclusive education, questionnaire of dilemmas.

Introducción

Para todos los actores sociales y educativos comprometidos con el avance hacia una educación más inclusiva resulta evidente que se trata de un reto de enorme envergadura y complejidad, no sólo técnica sino también ética. Por ello, la investigación en este ámbito ha señalado reiteradamente las contradicciones y dilemas que deben enfrentar los centros educativos a la hora de brindar una respuesta educativa de calidad para todos los alumnos (Echeita et al, 2009). Avanzar en el movimiento permanente que supone poner en acción los principios de la educación inclusiva requiere analizar y comprender mejores tales dilemas.

Una de las posibles aproximaciones a esta problemática es comprender en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado. En otras palabras, la interrogante que surge es cómo reestructurar algunas concepciones fuertemente arraigadas en la mente de profesores, especialistas y administradores educativos para poder disminuir la brecha entre los valores declarados en torno hacia la educación inclusiva y la realidad de las aulas (Echeita, 2007).

En términos generales, coincidimos con diversos autores en la importancia que revisten las creencias, supuestos e interpretaciones sobre los procesos de escolarización en la forma en la que los distintos agentes educativos afrontan los retos en este ámbito. Fullan (2001), por ejemplo, ha señalado que las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes constituyen una de las dimensiones claves implicadas en la implementación de nuevos programas o políticas educativas. Consecuentemente, otros investigadores han afirmado que una postura reflexiva e “interrogativa” de los docentes respecto a sus propias creencias acerca de las dificultades para aprender de los alumnos puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En particular, una creencia dominante respecto a la educación del alumnado que presenta mayores dificultades en su aprendizaje, es que sus problemas son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales (Echeita, 2006). En contraposición a dicha creencia, la UNESCO (2009) afirma que “mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo” (p.14)

Si bien los significados que puede adquirir el concepto de inclusión educativa son muy diversos aceptamos la definición que proponen Ainscow, Booth y Dyson (2006) como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Echeita et al, 2009).

Una de las características de estos procesos es su naturaleza dilemática (Dyson y Millward, 2000, Echeita et al, 2009, Norwich, 2008). En este sentido es posible afirmar que los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia. Por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes. En esta tensión fundamental, los dilemas técnicos de estas decisiones interactúan de modo no siempre claro con dilemas de naturaleza ética. Determinadas formas de agrupar a los estudiantes, por ejemplo, pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson y Millward, 2000). Los dilemas representarían, por tanto, procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables (Norwich, 2008).

El trabajo que presentamos en este artículo forma parte de un marco de investigación más amplio desarrollado junto a otros investigadores (Urbina, Echeita y Simón, en prensa), que pretende integrar dos líneas de investigación: las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje como teorías implícitas (Pozo et al, 2006), por una parte, y el análisis de las barreras al aprendizaje y la participación como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa, por otra (Echeita et al, 2009). En cuanto al proyecto específico en el que se inscribe este trabajo, y como parte de un primer estudio, hemos procedido a: a) diseñar un marco conceptual provisional para estudiar las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa, b) elaborar un cuestionario de dilemas, para estudiar dichas concepciones y su relación con variables de los participantes, y c) aplicar dicho cuestionario a una muestra de profesores y orientadores de la comunidad de Madrid. En otro lugar hemos presentado en detalle los resultados de este primer estudio (López, Echeita y Martín, 2009). Las limitaciones de espacio propias de una publicación como esta nos impiden abundar en los detalles, para cuyo conocimiento remitimos al lector interesado a la citada referencia. En suma, los objetivos del presente trabajo son: describir el procedimiento de elaboración del instrumento elaborado, analizar con mayor detalle los supuestos sobre los que se basó la elaboración de los ítems y las opciones de respuesta, y compartir, a modo de reflexiones, las interrogantes teóricas y metodológicas que supuso para el equipo investigador la puesta en marcha de esta línea de investigación.

Uno de los rasgos de las concepciones y creencias de naturaleza implícita, como las que nos proponemos estudiar, es que se aprenden y activan en contextos específicos y nos son generalizables a otras situaciones. Decimos que son *situadas y dependientes de contexto*. Por tanto, en esta línea de investigación, abordamos su estudio en relación con grupos específicos de alumnos, que por distintos motivos, pueden encontrarse en situación de mayor vulnerabilidad a la exclusión educativa. En este caso, el foco de estudio está delimitado por el alumnado con discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria obligatoria, por ser el colectivo más numeroso integrado en centros ordinarios en España (MEC, 2009) y al mismo tiempo, uno de los más vulnerables a la exclusión educativa (Echeita et al, 2009; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005). En otro proyecto, se han explorado las concepciones de docentes respecto de la inclusión de alumnos que presentan conductas disruptivas en el aula (Urbina, Echeita y Simón, en prensa).

Primero se expone brevemente el marco teórico general del estudio. Luego se describe el desarrollo del instrumento, y la explicitación de la lógica de construcción de los ítems por cada sub-dimensión, en base a los supuestos teóricos definidos en la revisión de la literatura. Finalmente, se comentan algunas limitaciones y proyecciones de este trabajo.

1. Marco conceptual para aproximarse al dilema de las diferencias

Hemos establecido tres *dimensiones* del análisis del quehacer educativo que, de acuerdo a la revisión teórica realizada (López, Echeita, Martín, 2009, Urbina, Simón y Echeita, en prensa), constituyen representaciones relevantes en este ámbito: las *diferencias individuales en el aprendizaje*, la *respuesta educativa de centro* a la diversidad del alumnado y las *actitudes y valores educativos del profesorado*.

Respecto a la primera, podemos afirmar que la explicación psicológica acerca del origen y “transformabilidad” de las dificultades de aprendizaje afecta en gran medida los tipos de intervención educativa que se proponen para los alumnos que las presentan. En esta dimensión se articulan los supuestos que se mantienen sobre la naturaleza de las diferencias individuales, las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las ideas sobre el origen y la transformación de las capacidades de aprendizaje, respecto de

las cuales cabe apreciar distintas teorías o posiciones. Estas variarían entre visiones estáticas e interactivas sobre las diferencias individuales, por una parte, y entre visiones *directas* (reproductivas, realistas) y constructivistas del aprendizaje, por otra.

Las concepciones respecto a la gestión y organización de la respuesta educativa conforman la segunda *dimensión* de análisis. Uno de los núcleos centrales en esta dimensión son las distintas visiones acerca de la colaboración profesional. Ciertamente, los esquemas de organización burocráticos orientados a una enseñanza homogénea para alumnos considerados homogéneos resultan de limitada efectividad frente a la creciente diversidad de estudiantes que se vive en muchos centros educativos. Dicho en términos de Fernández Enguita (2002), las culturas profesionales de los centros deberían transitar del modelo del *practicante solitario* en una burocracia rígida, a una *escuela red* abierta a la colaboración sistemática con el entorno.

En tercer lugar, los procesos de inclusión suponen la puesta en acción y la explicitación de determinados valores educativos y sociales (Echeita, 2009). Diversos autores se han referido a este punto. Por ejemplo, Marchesi, Coll y Palacios (1999) han sostenido que “El camino hacia las escuelas inclusivas es un largo camino, lleno de avances y retrocesos, y en donde se pone de manifiesto la enorme incidencia que los valores sociales tienen en la práctica educativa” (p.16). Ainscow, Booth y Dyson (2006), por su parte, afirman: “El desarrollo de prácticas inclusivas, que encarnan un conjunto distintivo de valores, no puede ser un ejercicio meramente técnico” (p.170). Booth ha ido más allá, advirtiendo que “las formas de vida en la educación que se consideran *eficaces, buenas o prácticas recomendadas*, o la repetición de *lo que funciona* no son neutrales respecto a los valores y pueden ser moralmente aborrecibles” (Booth, 2006, p. 211). Complementariamente y desde la perspectiva del liderazgo educativo, Furman (2004) subraya la importancia de que la acción educativa se base en principios éticos, como la justicia, el cuidado, la crítica y la profesionalidad, y que estas se configuren en una *ética comunitaria democrática* donde sus actores se corresponsabilicen en procesos conjuntos de mejora orientados hacia el bien común donde participen todos y todas.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta un esquema de las dimensiones antes apuntadas, desglosadas en sub-dimensiones más específicas, y las distintas teorías identificadas en la revisión de la literatura, las que se abordarán con mayor detalle en el siguiente apartado (ver López, Echeita y Martín, 2009). En este esquema provisional, las 3 teorías identificadas se organizan de manera que la columna de la “teoría 1”, agrupa aquellas posiciones más distantes de los principios y planteamientos de la educación inclusiva, y la columna identificada como “teoría 3” representa las posiciones más coherentes con dichos principios.

Tabla 1
Esquema de las dimensiones y sub-dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa

| Dimensión | Sub-dimensión | Posiciones | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---|--|
| | | <i>Teoría 1</i> | <i>Teoría 2</i> | <i>Teoría 3</i> |
| I Diferencias individuales | Naturaleza de las diferencias | <i>Estática</i> | <i>Situacional</i> | <i>Interaccionista</i> |
| | Procesos de enseñanza y aprendizaje | <i>Directa</i> | <i>Interpretativa</i> | <i>Constructiva</i> |
| | Modificación | <i>No cambio</i> | <i>Cambio de origen intra-sujeto</i> | <i>Cambio de origen intersubjetivo</i> |
| II Respuesta educativa | Cultura profesional | <i>Burocrática</i> | <i>Seudo-colaborativa</i> | <i>Adhocrática</i> |
| | Responsabilidad de los apoyos | <i>Especialización, delegación</i> | <i>Complementariedad</i> | <i>Interdependencia</i> |
| | Organización social del aula | <i>Grupos homogéneos</i> | <i>Grupos heterogéneos de menor desfase</i> | <i>Grupos heterogéneos</i> |
| | Adaptación de los métodos y objetivos | <i>Selectiva</i> | <i>Adaptación sólo de objetivos</i> | <i>Adaptativa</i> |
| III Ideología y valores | Ideología educativa | <i>Liberal</i> | <i>Igualitaria</i> | <i>Pluralista</i> |
| | Nivel de equidad | <i>Igualdad de oportunidades</i> | <i>Igualdad de acceso/tratamiento</i> | <i>Igualdad de resultados</i> |
| | Valores declarados | <i>Individualismo</i> | <i>Solidaridad</i> | <i>Justicia</i> |
| | Actitud hacia la mejora escolar | <i>Status quo</i> | <i>Conformismo</i> | <i>Optimismo /innovación</i> |

2. Elaboración y características de un cuestionario de dilemas sobre los procesos de inclusión educativa

Una vez construido el marco conceptual recién descrito, se procedió a elaborar los ítems específicos para cada sub-dimensión. Para ello, se diseñaron dilemas y situaciones referidas a alumnos con diferentes problemas escolares y de rendimiento, incluidos alumnos con discapacidad intelectual, así como otras relacionadas con el trabajo colaborativo docente, las formas de agrupamiento de los alumnos, la valoración de la educación comprensiva y de las políticas de inclusión, entre otras.

Los cuestionarios de dilemas han sido utilizados para estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en profesores de primaria y secundaria (Martín et al, 2006; Pérez Echeverría et al, 2006). Consisten en una serie de preguntas que contienen situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares y que deben ser respondidas eligiendo una entre varias alternativas, las que incluyen la

argumentación que la justifica. Este tipo de instrumento permitiría acceder a niveles más implícitos de las representaciones que lo que se consigue con otros instrumentos, por tres razones. En primer lugar, se trata de situaciones que enfrenta un profesor hipotético, por lo que disminuye en cierto modo la deseabilidad social. En segundo lugar, obliga a elegir una sola alternativa, la que más se aproxima a su concepción del problema planteado. Finalmente, los dilemas incluyen los argumentos que suelen pensarse pero no decirse (Martín et al., 2006).

El cuestionario fue sometido a una pretest de validación en 2 fases. En la primera fase se llevó a cabo un grupo de discusión con un curso de doctorado de la UAM (“Atención a la diversidad, diferencia y desigualdad en la educación escolar”). Primero respondieron individualmente a los dilemas, y luego se discutió sobre su inteligibilidad y pertinencia. En la segunda fase, la nueva versión del cuestionario (modificada según las sugerencias aportadas) se probó con un grupo de profesores y orientadores de un instituto de secundaria, mediante la realización de 4 entrevistas en profundidad en las que se siguió una pauta de preguntas similar a la del grupo de discusión. Luego, se modificaron los ítems que fueron objeto de sugerencias.

Tal como se ha apuntado anteriormente, los resultados de la aplicación del cuestionario han sido publicados en otra parte. Aquí tan solo consignaremos algunos antecedentes generales de dicho trabajo. Se seleccionó una muestra no probabilística compuesta por 92 participantes (28 hombres y 64 mujeres) de profesores de secundaria y orientadores, tanto con experiencia (profesionales) como sin ella (estudiantes). El conjunto del cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad satisfactorio (alfa de Cronbach=0,867). Los análisis llevados a cabo nos permitieron describir tres conglomerados que constituyen perfiles o tipologías de participantes con concepciones homogéneas. En estos tres perfiles se activan diferentes teorías acerca de las sub-dimensiones estudiadas, por lo que se identificó cada uno de ellos según las respuestas más frecuentes. Las tipologías obtenidas se denominaron en ese trabajo: *segregadora*, *integradora* e *inclusiva*, las cuales se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Así, se concluyó que los profesores, en una proporción significativamente mayor que el resto de los colectivos, se decantan por concepciones *segregadoras*, mientras que los futuros orientadores y orientadores en ejercicio, lo hacen por concepciones *inclusivas* (López, Echeita y Martín, 2009).

Análisis de los supuestos teóricos de cada sub-dimensión del marco conceptual

A continuación, se presenta el instrumento elaborado siguiendo el siguiente esquema: primero se muestra una tabla de cada una de las tres dimensiones ya apuntadas, con el desglose de las sub-dimensiones que la componen y el tema de cada ítem perteneciente a dicha dimensión. Luego, se muestran en un cuadro los ítems correspondientes a cada sub-dimensión (que varían en número en cada caso), indicando la correspondencia entre opciones de respuesta y las teorías identificadas en la Tabla 1. Finalmente, se analiza globalmente el contenido de cada sub-dimensión y se describen los supuestos teóricos que hemos utilizado para construir las opciones de respuesta, incorporando citas textuales o palabras clave de cada una, que ayuden al lector a identificarlas en los ítems previamente presentados.

Tabla 2:
Desglose de la primera dimensión del cuestionario:
Papel de las diferencias individuales en el aprendizaje

| Sub-dimensión | Ítem | Tema abordado en el dilema |
|--|------|--|
| a) Naturaleza diferencias individuales | 5 | Alumno con retrasos en varias asignaturas |
| | 8 | Alumno con discapacidad intelectual |
| | 1 | Alumna con varias asignaturas suspensas |
| b) Procesos de enseñanza y aprendizaje | 12 | Grupo de alumnos con poco interés en aprender |
| c) Origen y transformación | 6 | Resultados del programa de diversificación curricular ¹ |

Cuadro 1: ítems de la sub-dimensión *naturaleza de las diferencias individuales*

| |
|---|
| <p>5. Un grupo de profesores de un instituto de secundaria está discutiendo cómo ayudar a un alumno de 15 años que presenta retrasos importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este tipo de alumnos y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:</p> <p>a. Las características de estos alumnos limitan su capacidad de aprender. A veces dudamos si empeñarse en que sigan estudiando sea bueno para ellos y si quizás sea mejor que se incorporen ya al mundo laboral.</p> <p>b. Estos alumnos necesitan más tiempo para aprender ya que su ritmo es más lento, por eso, deberían repetir curso y así lograr avanzar un poco más.</p> <p>c. Los docentes deben identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno y hacer un esfuerzo específico por él, aunque acabe la etapa sin aprender todos los contenidos.²</p> <p>8. En una reunión de profesores se discute el caso de un alumno con discapacidad intelectual que, habiendo recibido bastante apoyo por parte de sus profesores, no ha logrado resultados valiosos, según éstos. Además, algunos profesores se quejan de que los esfuerzos de colaboración con el profesor de apoyo han sido infructuosos. Para explicar lo sucedido, se exponen algunas teorías:</p> <p>a. Lo que ocurre es que se ha confiado demasiado en unas capacidades del alumno que son muy limitadas. En primaria, estos alumnos pueden lograr avances, pero en secundaria es utópico planteárselo.</p> <p>b. Lo que ha sucedido es que no se ha recibido el apoyo de la familia en cuanto a las actividades de estimulación que se les ha solicitado que realicen en casa.</p> <p>c. Lo que ha sucedido es que a pesar de haber hecho ajustes en la programación, no se ha contado con el profesorado de apoyo adecuado.</p> <p>1. En una reunión de junta de evaluación en que se está discutiendo el caso de una alumna de 3º de ESO que tiene suspensas varias asignaturas, los docentes se intentan poner de acuerdo en las causas de esta situación:</p> <p>a. El principal problema de esta alumna es su actitud, dice que algunas materias le resultan demasiado difíciles y no tiene deseos de estudiar. Si no cambia de actitud, no le podemos ayudar.</p> <p>b. El principal problema es la ratio profesor-alumno. Deberíamos valorar estrategias para disminuir la ratio, como hacer desdobles en las asignaturas más instrumentales.</p> <p>c. El principal problema es que cada profesor entra, da su clase y luego viene el siguiente, y así no hay coordinación ni sentido global a lo que les enseñamos a los alumnos, lo que hace muy difícil motivarlos.</p> |
|---|

(a: *estática*, b: *situacional*, c: *interaccionista*)

- Los programas de diversificación curricular tienen por finalidad que los alumnos y alumnas que cursen los dos últimos años de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y que en cursos anteriores se hayan encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje y en riesgo de no alcanzar los objetivos generales de la etapa, obtengan el título de graduado de ESO, mediante una metodología específica a través de contenidos, actividades prácticas y materias diferentes a las establecidas con carácter general (Ley Orgánica de Educación de España, 2006).
- En el cuestionario original, este ítem estaba duplicado con una pequeña modificación (se hablaba de “alumno con síndrome de Down”) para comparar los resultados. Aquí solo se presenta uno de los ítems).

Tal como se indica en la Tabla 1, las teorías identificadas en esta sub-dimensión, siguiendo a Coll y Miras (2001), son tres: estática, situacional e interactiva³. La visión *estática* concibe las dificultades de aprendizaje como inherentes a las personas, estables e inmodificables (“capacidades limitadas”). Los alumnos son vistos como tipos de una categoría, la que explicaría su comportamiento independientemente del contexto. Desde la visión *situacional*, las características de los alumnos, y en consecuencia, los resultados de aprendizaje, no son estables, sino que dependen básicamente de la situación o del ambiente. La respuesta educativa obedece a la lógica de modificar cuantitativamente elementos de la situación educativa (la ratio, el ambiente familiar, etc.). La visión *interaccionista* entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente, éste último configurado bajo la forma de apoyos que se ofrecen a necesidades específicas de cada estudiante (“coordinación”, “apoyos”).

Cuadro 2: ítems de la sub-dimensión *procesos de enseñanza y aprendizaje*

12. Un grupo de alumnos de 2º de ESO viene manifestando una actitud de desinterés hacia las actividades que proponen los profesores, no escuchan las instrucciones del profesor y se distraen continuamente durante la realización de las actividades. El equipo docente se reúne para abordar el problema y en una primera reunión surgen distintas soluciones al problema:

- a. Intentar educar a estos alumnos nos desgasta mucho como docentes. Al finalizar este curso, deberían poder seguir un itinerario que les facilitara la inserción laboral para así poder dedicarnos a aquellos que sí quieren aprender.
- b. Lo más pertinente sería crear grupos flexibles por nivel de rendimiento, y así se podría dedicar uno de ellos a tratar adecuadamente los problemas motivacionales de estos alumnos.
- c. Estas situaciones nos deberían hacer repensar entre todos el tipo de enseñanza que los IES impartimos. Para enfrentar estas situaciones, es necesario fomentar la participación de los estudiantes y adaptarnos a sus necesidades.

(a:directa, b:interpretativa, c:constructiva)

Utilizando la propuesta de Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez (2006), entendemos que las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden describirse en base a tres teorías: directa, interpretativa y constructiva. En relación con la motivación del alumnado, por ejemplo, los profesores que sostienen la *teoría directa* piensan que la ausencia de dicha motivación tiene un origen exclusivamente individual, independiente de otros procesos de enseñanza (“dedicarnos a los que sí quieren aprender”). Los profesores que mantienen una teoría *interpretativa*, en cambio, piensan que aunque el origen de la motivación pueda ser social, ésta se ve sólo como un requisito del aprendizaje, y no como una consecuencia de éste (“tratar adecuadamente los problemas de aprendizaje”). Los docentes que mantienen una teoría *constructivista*, por su parte, piensan que aún cuando los intereses de los alumnos difieran de los contenidos establecidos en el currículo, una fuente importante de la propia motivación es el sentimiento de competencia y eficacia que se ve fortalecido con una definición personal y estratégica de las propias metas de aprendizaje (“fomentar la participación”).

³ En lo que sigue, las opciones de respuesta serán presentadas y comentadas en el orden en que aparecen en la Tabla 1: (a)=teoría 1, b)=teoría 2, c)=teoría 3), aún cuando en el cuestionario aplicado a la muestra, las opciones de respuestas estaban ordenadas aleatoriamente.

Cuadro 3: ítems de la sub-dimensión
Origen y transformación de las dificultades de aprendizaje

6. En una discusión entre profesores de distintas asignaturas, sobre los programas de diversificación curricular, se plantean distintas explicaciones acerca de los resultados, aparentemente positivos, que éstos han obtenido:
- En realidad, aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia y esto permite que finalmente pueden conseguir el título de graduado de ESO.
 - En estas clases hay menos alumnos y éstos están con compañeros que tienen sus mismas dificultades, lo que permite al profesor brindar una atención especializada a sus problemas.
 - Lo que ocurre es que los contenidos más globalizados de estos programas, y su evaluación, se ajustan más a sus necesidades de aprendizaje y eso hace que estos alumnos aprendan más.

(a: *no cambio*, b: *cambio de origen intrasujeto*, c: *cambio de origen intersubjetivo*)

Desde los inicios de la psicología de la educación, la relación entre aprendizaje y desarrollo ha estado en el centro de los debates. De allí se derivan distintas posiciones sobre la posibilidad de transformación de las capacidades de aprendizaje y su origen (Martí, 2006; Solé, 1998). La primera opción asume que no es posible la transformación de las capacidades de aprendizaje. La idea de que “aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia” expresa que la única forma de que determinados colectivos de alumnos promocionen es rebajando las expectativas y la exigencia académica, es decir, renunciando a que consigan determinados aprendizajes. La segunda posición sitúa los mecanismos de aprendizaje exclusivamente en el individuo. Esta visión se refleja en la necesidad de establecer grupos especiales de atención que, como las dificultades de sus alumnos, se conciben como fijos y permanentes. Una tercera perspectiva asume que los mecanismos que generan el aprendizaje se ubican tanto en el individuo como en la interacción social, y por lo tanto, modificando las características de la enseñanza (“contenidos más globalizados”) se pueden conseguir determinados aprendizajes.

Tabla 3:
Desglose de la segunda dimensión del cuestionario:
Respuesta educativa a la diversidad

| Sub-dimensión | Ítem | Tema abordado en el dilema |
|--|------|--|
| a) Cultura profesional | 9 | Trabajo colaborativo entre docentes |
| | 3 | Dos profesores en el aula |
| b) Responsabilidad de los apoyos | 10 | Coordinación entre profesionales |
| c) Organización social del aula | 11 | Agrupamientos por habilidad |
| d) Adaptación de los métodos y objetivos | 15 | Integración de alumnos con discapacidad intelectual en el aula |
| | 2 | Integración de alumnos con discapacidad intelectual en el aula |
| | 16 | Integración de alumnos con discapacidad intelectual en el aula |

Cuadro 4: ítems de la sub-dimensión *cultura profesional*

| |
|---|
| <p>9. En un centro se ha suscitado un gran debate sobre las cuestiones referentes a su organización porque algunos profesores creen que se desperdicia demasiado tiempo con un exceso de reuniones. Dentro del claustro se han manifestado distintas visiones sobre cuál debería ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas cada vez más complejas, relacionadas principalmente con la creciente diversidad del alumnado:</p> <p>a. Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar con independencia para aprovechar mejor sus conocimientos. De este modo no se perdería tanto tiempo en reuniones.</p> <p>b. Lo más importante es la clarificación de los roles de cada uno. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, uno pueda derivar eficientemente a quien corresponda.</p> <p>c. Lo más importante es reforzar la coordinación. El objetivo fundamental que no debemos perder de vista es el aprendizaje de todos los alumnos y para poder ser eficaces en esta tarea necesitamos coordinarnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.</p> <p>3. Se ha organizado en el instituto un seminario para poner en marcha algunas iniciativas que ayuden a mejorar la práctica docente. En concreto se está discutiendo si tiene sentido que haya dos profesores en el aula, de manera que puedan compartir observaciones y luego sugerencias de mejora. Esta propuesta suscita diferentes opiniones:</p> <p>a. En vez de incorporar otro profesor en el aula, lo más conveniente es permitir a los profesores disponer de más tiempo individualmente, para planificar las clases o para grupos de refuerzo con los alumnos más difíciles.</p> <p>b. Es incómodo que haya otra persona en el aula, pero que aún así podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas colaboraran en la atención de los alumnos con más dificultades.</p> <p>c. Aunque sea una estrategia que supone salir de la propia rutina e intentar ponerse de acuerdo con otros profesores, podría ser positivo para mejorar algunas prácticas educativas.</p> |
|---|

(a:*burocrática*, b:*seudocolaborativa*, c:*adhocrática*)

Hargreaves (1994) ha descrito una serie de culturas profesionales donde la colaboración adopta diferentes significados, realizaciones y consecuencias. Estas culturas comprenderían “creencias, valores, hábitos, y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.189). La cultura profesional *individualista* corresponde a un tipo de centro escolar caracterizado por aulas aisladas entre sí donde los profesores no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas. En términos similares, Fernández Enguita (2005) describe el enfoque *burocrático* de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización en la asignación de responsabilidades. En una organización burocrática los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten conocimientos ni se resuelven problemas en forma colaborativa. Desde esta perspectiva, por lo tanto, cobran valor ideas como la “independencia” o el “tiempo de trabajo individual” del profesor.

Una segunda cultura profesional descrita por Hargreaves (1994) es la *balcanizada*, definida como una forma de pseudo-colaboración limitada al ámbito de grupos cerrados dentro del centro escolar, los que muestran una reducida permeabilidad, permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder. Esta posición queda expresada en las respuestas al dilema que enfatizan la delimitación de responsabilidades o la delegación de tareas en personas que no amenacen la posición de autoridad del profesor (“podría considerarse la posibilidad de que estudiantes en prácticas colaboraran...”).

Las culturas de *colaboración*, en tanto, operan sobre una serie de principios, como el apoyo moral, el aumento de la eficiencia y la eficacia, la certeza situada y la capacidad de reflexión (Hargreaves, 1994). En términos de Skrtic (1999) el enfoque *adhocrático* de la organización se caracteriza por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la coordinación, orientada a la resolución de problemas y en la que rige la *interdependencia positiva* entre equipos multidisciplinares. Por lo tanto, estas posiciones reconocen el papel de la incertidumbre (“salir de la propia rutina”), la mejora de las prácticas y la coordinación.

Cuadro 5: ítems de la sub-dimensión *responsabilidad de los apoyos*

10. En el marco de una reunión de tutores de un instituto que integra alumnos con discapacidad intelectual se ha originado una discusión entre un profesor tutor, un profesor de apoyo y el orientador, que ha puesto de manifiesto las diferentes visiones que existen sobre las responsabilidades de unos y otros profesionales en el trabajo con este alumnado:

- a. Cada profesor es especialista en su disciplina y está preparado para la enseñanza de ésta. De ahí, la importancia del profesor de apoyo, quien tiene la preparación requerida para diseñar las actividades del alumnado especial y encargarse del seguimiento de su aprendizaje.
- a. Para ser eficientes lo mejor sería que el profesor de apoyo se coordinara con el tutor sobre todo para cuestiones que tienen que ver con la integración social y el desarrollo de la autonomía de estos alumnos.
- b. La planificación y evaluación de las actividades en el aula de referencia debe ser una responsabilidad compartida para que se puedan beneficiar todos los alumnos, aunque esto suponga un esfuerzo de coordinación adicional por parte del profesorado.

(a: *delegación*, b: *complementariedad*, c: *interdependencia*)

Uno de los supuestos básicos de la concepción tradicional de la educación especial, puesto en cuestión desde la perspectiva de la educación inclusiva, es la idea de que los apoyos para alumnos considerados con necesidades educativas especiales o discapacidad son una responsabilidad exclusiva de profesionales “especialmente cualificados” (Echeita, 2006). Desde esta perspectiva, predominan los principios de dependencia y delegación (“tienen la preparación requerida para el seguimiento de su aprendizaje”). Desde

una posición intermedia, se plantea la complementariedad de ambos tipos de profesionales, delimitando ámbitos de aprendizaje o desarrollo para cada cual, según su especialidad (“que el profesor de apoyo se coordinara con el tutor sobre todo para cuestiones que tienen que ver con la integración social...”). La tercera opción, acorde con la perspectiva *adhocrática* antes descrita, plantea la responsabilidad compartida de todos los docentes hacia todos los alumnos. Esta es la posición que subyace a una de las *Directrices para la acción en el plano nacional* de la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), la que establece que “cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el de cada alumno. El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales” (p.24).

Cuadro 6: ítems de la sub-dimensión *organización social del aula*

11. Aunque la mayoría de los docentes de un instituto de secundaria están de acuerdo en teoría en las ventajas del trabajo cooperativo, sin embargo, a la hora de implementarlo surgen grandes dificultades. Los profesores han expresado diversas opiniones respecto a la organización de grupos en el aula:

- a. Dentro de cada grupo de nivel debe haber habilidades similares para que los más avanzados progresen a su propio ritmo y aquellos que tienen más desfase puedan ser apoyados adecuadamente.
- b. En algunos casos, los grupos heterogéneos pueden servir para que los más capaces les enseñen a aquellos que tienen más dificultades, siempre que esto no signifique retrasar el ritmo de los primeros.
- c. Hay que procurar la organización de grupos con alumnos de diversa capacidad para que aprendan a trabajar en equipo y con puntos de vista heterogéneos, tal como sucede en la vida real.

(a: grupos homogéneos, b: grupos heterogéneos de menor desfase, c: grupos heterogéneos)

Las ideas sobre la *organización social del aula* se relacionan con las distintas formas o criterios para agrupar a los alumnos. Aún cuando la evidencia sobre esta cuestión (Slavin, 1996) concluye que los agrupamientos por habilidad no conducen a mejores resultados de aprendizaje, este tipo de estrategias siguen siendo ampliamente utilizadas. En síntesis, los argumentos a favor señalan que reducir la heterogeneidad del grupo permite al profesor, respecto al grupo de alto rendimiento, ajustar el nivel de dificultad de la enseñanza e incrementar el ritmo y la dificultad y, respecto al grupo de bajo rendimiento, ofrecer más atención individual, repetición y revisión de contenidos. Los argumentos en contra del agrupamiento por habilidades se basan en el hecho de que se priva a los alumnos de bajo rendimiento del ejemplo y el estímulo que pueden ofrecer los compañeros más capaces, junto a los efectos nocivos de la estigmatización y de la profecía autocumplida. Pero el argumento de mayor peso, según este autor, es que la conformación de grupos basados en su capacidad o rendimiento va en contra de los ideales democráticos, al generar elites académicas (Slavin, 1996). De este modo, una primera posición teórica plantearía que los alumnos con menor habilidad necesitan una repuesta especial en *grupos homogéneos* con déficits similares. Una segunda posición matizaría esta separación admitiendo ambos tipos de organización según los objetivos de la actividad y la severidad del déficit del alumno. Una tercera posición defendería los *grupos heterogéneos* de estudiantes como la mejor forma de organización social del aula, apoyada en las ventajas del aprendizaje cooperativo.

Cuadro 7: ítems de la sub-dimensión *adaptación de los métodos y objetivos*

15. Frente a la decisión del centro de incorporar alumnos con discapacidad intelectual el próximo curso, se convoca al claustro para debatir las futuras actuaciones del centro frente a estos alumnos. Las opiniones que con mayor frecuencia suscita el debate son las siguientes:

- a. No está claro quién se beneficia con esta medida, ya que los profesores no pueden atender bien a estos alumnos al mismo tiempo que al resto.
- b. El ideal es que todos puedan estar en el aula, pero es necesario apoyar a estos alumnos en grupos especiales durante parte de la jornada, para no interferir con la programación que tiene el profesor con todo el grupo.
- c. Es necesario adaptar los niveles de exigencia, los métodos y los contenidos, trabajando de forma más individualizada con todo el grupo. Una opción es desarrollar proyectos de trabajo más interdisciplinarios, aunque esto suponga un esfuerzo mayor de nuestra parte.

2. Un instituto está realizando la evaluación de su primer año de experiencia en integración de alumnos con discapacidad intelectual. Los profesores no se logran poner de acuerdo en sus valoraciones y los padres quieren que sus hijos vuelvan a los centros de educación especial. Entre los docentes se han escuchado las siguientes opiniones:

- a. Aunque estos alumnos no puedan alcanzar los aprendizajes curriculares, es positivo que compartan algunos espacios con sus iguales, para que así se socialicen y se beneficien de la relación mutua.
- b. En algunas asignaturas es necesario que estos alumnos reciban una atención especializada, pero en otras es bueno que estén en el aula de referencia y puedan conseguir aprendizajes que estén a su alcance.
- c. En todas las asignaturas estos alumnos pueden aprender mucho si comparten tareas comunes (aunque adaptadas) y establecen relaciones con sus compañeros.

16. Un profesor de secundaria en cuya aula recientemente se ha integrado un alumno con discapacidad intelectual comenta con 3 colegas su experiencia. En la conversación sus compañeros y compañeras dan su opinión:

- a. La presencia de este tipo de niños tiene poco sentido en nuestras aulas tal como están ahora. Yo preferiría tener en mi aula alumnos de nivel similar para poder avanzar más con ellos.
- b. En algunas materias donde hay menor desfase, los niños de integración pueden avanzar al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que deberían poder compartir el aula en estas asignaturas.
- c. Es importante que el alumno de integración pueda permanecer en un aula donde haya un buen grupo, donde haya compañeros que le puedan ayudar en determinados momentos en que lo necesite.

(a: *selectiva*, b: *adaptación sólo de objetivos*, c: *adaptativa*)

El ideal de la individualización de la enseñanza, según plantean Coll y Miras (2001), “aparece ya en el pensamiento educativo de los siglos XVIII y XIX y es una constante en todos los movimientos pedagógicos del siglo XX” (p.332). Esta búsqueda del ajuste entre la acción educativa y las características individuales de los estudiantes, no obstante, puede dar origen a distintas propuestas concretas sobre cómo conseguir dicho ajuste. El análisis de estos autores ofrece un marco para comprender las distintas concepciones que pueden detectarse en la evolución histórica, pero también en la organización actual, de la mayoría de los sistemas educativos. Desde una perspectiva *selectiva*, las propuestas educativas estarían prefijadas para los alumnos considerados normales, y por lo tanto, los objetivos y contenidos serían diferentes para los alumnos que no pueden seguir el currículo normal (“la presencia de este tipo de niños tiene poco sentido”). En contraposición, una perspectiva *adaptativa*, las características diferenciales de los alumnos configura el parámetro esencial para el diseño de la enseñanza, y por lo tanto, es necesario adaptar la enseñanza a todos los alumnos y no solamente a aquellos con dificultades (“es necesario adaptar los niveles de exigencia, los métodos y los contenidos”). Entre las posiciones intermedias a ambas propuestas, podemos situar la

organización de vías o itinerarios formativos con finalidades diferentes según sus capacidades, o la de compensación aplicada a determinados grupos de alumnos (“en algunas asignaturas es necesario que estos alumnos reciban una atención especializada”).

Tabla 4:
Resumen de la tercera dimensión del cuestionario: *Ideologías y valores educativos*

| Sub-dimensión | Ítem | Tema abordado en el dilema |
|------------------------------------|------|--|
| e) Ideología Educativa | 18 | Criterios para la selección de estudiantes |
| | 13 | Libertad de elección de centros |
| | 17 | Fines sociales de la educación |
| f) Nivel de equidad | 7 | Valoración de la educación comprensiva |
| g) Valores sociales | 4 | Valores a promover en la escuela |
| h) Actitud hacia la mejora escolar | 19 | Valoración de las políticas de inclusión |
| | 20 | Valoración de las políticas de inclusión |

Cuadro 8: ítems de la sub-dimensión *ideología educativa*

18. Frente al exceso de demanda que se ha producido este año, el consejo escolar de un centro concertado está discutiendo los criterios para la asignación del punto adicional que la normativa prevé en los procesos de escolarización. En la discusión surgen tres opciones diferentes:

a. Asignar este punto a los mejores expedientes académicos, así incrementamos la calidad del centro y su imagen positiva en la comunidad.

b. Asignar este punto a las familias de ex alumnos y del personal que trabaja en el centro, así facilitamos la tarea a nuestra propia comunidad.

c. Asignar este punto a los alumnos en situación de mayor desventaja, aunque esto suponga algunas dificultades a la hora de atraer a las familias hacia el centro.

13. Un grupo de profesores está discutiendo si la libertad de los padres a elegir el centro de sus hijos es un valor educativo esencial o si tiene que hacerse compatible con un reparto equilibrado del alumnado entre los centros públicos y concertados. Se expresaron tres opiniones:

a. Los padres son los principales responsables en la educación de sus hijos, por lo que deben tener la libertad para escoger la escuela en la que éstos se educan, aunque ello suponga que aumenten las diferencias entre los centros.

b. Los centros públicos y concertados deberían escolarizar un determinado porcentaje de alumnos con discapacidad y de origen inmigrante, aunque ello suponga que no todos los alumnos puedan escolarizarse donde sus padres quieren.

c. La educación es un bien social y el Estado debe asegurar la eficacia de todos los centros públicos, de manera que no se obligue a los padres a tener que elegir un centro distinto al de su barrio.

17. En una reunión de profesores en que se discute sobre los alumnos con mayores problemas de aprendizaje, la discusión ha derivado hacia cuáles deberían ser los fines mismos de la educación. Las posiciones más vehementes que se han expresado quedan planteadas del siguiente modo:

a. Es poco lo que la escuela puede hacer en contra de las desigualdades de la sociedad. La familia, el origen socioeconómico y las capacidades del niño determinan de modo importante sus posibilidades futuras.

b. La escuela debe y puede revertir las desigualdades e injusticias sociales asegurando las capacidades básicas que permiten a los individuos insertarse en la sociedad.

c. La escuela puede llegar a desempeñar un papel importante como la familia o la comunidad. Lo importante es no desperdiciar las posibilidades que la escolarización puede suponer para muchos alumnos.

(a: liberal, b: igualitarista, c: pluralista)

Los procesos de inclusión suponen frecuentemente la puesta en acción y la explicitación de determinados valores educativos y sociales (Echeita, 2009). Las *ideologías educativas*, es decir, las creencias y valores que sustentan las distintas visiones sobre las funciones de la educación y su relación con la sociedad, mediarán las decisiones sobre la orientación del sistema educativo en cuestiones como: la función del servicio público y privado de la educación, la elección de centro escolar, la evaluación de los centros y de los alumnos, o la provisión y gestión de los recursos, entre muchos otros (Marchesi y Martín, 1998).

La ideología *liberal* se apoya en los principios de competencia entre centros, la información a los padres sobre la eficiencia de éstos basada en el rendimiento académico, y la libre elección de centro por parte de los padres. Esta concepción reduccionista de la calidad deja fuera el valor de la equidad educativa, al seleccionar a los alumnos con mayores posibilidades de éxito (“asignar este punto a los mejores expedientes académicos”) y olvidar la necesaria atención a la diversidad de los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

La ideología *igualitarista* se basa en el presupuesto de la que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y que deben asegurarse igualdad de oportunidades, así como objetivos y procesos de socialización semejantes para todos. Se enfatiza la equidad de la educación obligatoria (“Los centros públicos y concertados deberían escolarizar un determinado porcentaje de alumnos con discapacidad y de origen inmigrante...”), pero limita la autonomía de los centros para elaborar proyectos educativos propios, así como el valor de la información de la evaluación de los centros (Marchesi y Martín, 1998).

La ideología *pluralista*, según Marchesi y Martín (1998) comparte con los igualitaristas la convicción en que la educación es un servicio público que debe asegurarse a todos, pero acepta el valor de la autonomía de los centros y de la información proveniente de evaluación, así como de la libre elección de centro. Desde esta perspectiva se intenta responder de forma equilibrada a la demanda por calidad, igualdad, variedad, eficiencia y libertad (“el Estado debe asegurar la eficacia de todos los centros públicos”...).

Cuadro 9: ítems de la sub-dimensión *nivel de equidad*

7. En una discusión sobre los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando lo mismo hasta el final de la ESO, un grupo de profesores de secundaria intentan llegar a un acuerdo sobre el valor de esta forma de organización de la enseñanza, la que ha resultado muy polémica:

- a. Estamos todos de acuerdo en que la igualdad es poner la educación al alcance de todos, pero eso significa que debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas.
- b. La escuela comprensiva es importante para asegurar a todos la misma educación, pero al tener grupos cada vez más heterogéneos en el aula, muchas veces nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia.
- c. La verdadera igualdad significa que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos, que todos adquieran las competencias básicas como ciudadanos. Pero el problema es que este ideal se hace cada día más difícil en la realidad.

(a: *igualdad de oportunidades*, b: *igualdad de acceso/tratamiento*, c: *igualdad de resultados*)

La *equidad* puede entenderse de distintos modos. La conceptualización que realizan Marchesi y Martín (1998), establece cuatro niveles de equidad, cada uno más exigente que el anterior. La “igualdad de oportunidades”, la forma más básica de equidad, supone ofrecer a todos las mismas oportunidades, las que serán aprovechadas de acuerdo a la capacidad, motivación y esfuerzo individual (“debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas”). Los

niveles de igualdad de “acceso” y de “tratamiento educativo” suponen un avance por cuanto enfatizan la necesidad de superar la selección de estudiantes y las vías académicas separadas que reflejan desigualdades sociales iniciales, pero sin asumir el compromiso por unos resultados equitativos (“nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia”). Finalmente, la igualdad de “resultados” apuesta a conseguir rendimientos que no estén determinados por factores sociales o culturales (“que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos”).

Cuadro 10: ítems de la sub-dimensión *valores declarados*

4. Un instituto está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:
- a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los jóvenes de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.
 - b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.
 - c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad más cohesionada.

(a: *individualismo*, b: *solidaridad*, c: *justicia*)

Algunos autores se han referido a los principios éticos que es necesario considerar al abordar el problema de la educación de calidad para todos (Escudero, 2006) o los que deben guiar la relación con las personas con discapacidad intelectual (Etxebarria, 2003). Ambas propuestas coinciden en destacar el papel de la justicia como principio orientador de la acción educativa. Siguiendo este principio, en palabras de Escudero (2006), la mejora de la educación “...ha de consistir en la provisión de oportunidades efectivas para que todos y cada uno de los y las estudiantes logren los aprendizajes necesarios para estar en condiciones (...) de elegir y proseguir trayectos posteriores de formación y desarrollo...” (p.27). La idea de justicia, por lo tanto, representa el valor que mejor encarna la aspiración de una educación de calidad para todos. Creemos que en educación se dan formulaciones menos ambiciosas del valor de la justicia. La *solidaridad*, puede en ocasiones asumir la forma de actitudes paternalistas (“es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades”), con lo cual se niega el principio de autonomía que, según Etxebarria (2003), también debe guiar la relación con las personas con discapacidad. Finalmente, también constatamos la presencia de valores liberales que defienden el *individualismo*, concediendo prioridad a las oportunidades que se ofrecen a los individuos para que, en virtud de su capacidad, iniciativa y esfuerzo, puedan avanzar en su desarrollo personal y escolar.

Cuadro 11: ítems de la sub-dimensión *actitud hacia la mejora escolar*

19. La administración está pensando designar un IES, por sus características e historia, como centro de integración de alumnos con discapacidad intelectual. Antes de la votación para dirimir esta cuestión en el claustro, se ponen de manifiesto 3 posiciones:

- a. El centro debería oponerse, pues esta política de integración es de dudosa efectividad. Los alumnos que se supone deberían integrarse, terminan sin aprender lo que necesitan y aislados socialmente.
- b. En principio, la integración es positiva y necesaria. Sin embargo, como centro aún no estamos preparados profesionalmente, ni se nos ha asegurado que contaremos con el suficiente profesorado de apoyo necesario.
- c. Aunque esto signifique una nueva carga sobre el profesorado y se tengan dudas sobre cómo llevar a cabo esta integración de la mejor forma, es una responsabilidad que como profesores debemos asumir.

20. El claustro de un instituto se ha reunido para evaluar su experiencia con la inclusión educativa. Ésta ha sido definida como el proceso de promover el acceso, la participación y el aprendizaje, en condiciones de igualdad de todos los alumnos en el centro escolar. Al respecto, existen visiones claramente discrepantes:

- a. La inclusión es una idea de los estudiosos de la universidad que está lejos de la realidad del aula. Ello implica que los docentes tenemos que asumir problemas que antes no teníamos.
- b. La inclusión es un proyecto de buenas intenciones, pero en la práctica no se cuenta con los recursos ni con la especialización necesaria para atender a los alumnos con mayores dificultades.
- c. La inclusión ofrece una buena oportunidad para contrastar los valores positivos que las leyes educativas establecen con las prácticas que finalmente se implementan en los centros, pero muchas veces las condiciones no permiten hacer efectivos estos valores.

(a: *status quo*, b: *conformismo*, c: *optimismo/innovación*)

Conseguir escuelas eficaces para todos supone cambiar las formas tradicionales de escolarización. La presión que los dilemas educativos generan en el profesorado en el contexto de una creciente diversidad en las aulas puede llevar a distintas opciones de respuesta (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 1994). La primera es mantener el *status quo*, bajo el supuesto que no tiene sentido la transformación del centro (“política de dudosa efectividad”) dado que el problema reside en los alumnos. La segunda opción es *conformista* respecto a la transformación de la escuela, lo que lleva a un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables (“la integración es positiva y necesaria. Sin embargo, como centro aún no estamos preparados profesionalmente...”). La tercera opción es *optimista* respecto al cambio y busca desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (“es una responsabilidad que debemos asumir”).

Hasta aquí la descripción y justificación del modelo de análisis elaborado sobre las principales concepciones psicopedagógicas en el *dominio de la inclusión* visto a través del cuestionario de dilemas que construimos para su contrastación empírica. Como era de esperar, tanto el continuo proceso de reflexión sobre nuestras hipótesis de trabajo, como sobre los resultados obtenidos han servido tanto para sacar a la luz dificultades y limitaciones de esta aproximación o enfoque, como certezas de que, a pesar de las anteriores, es un camino promisorio que merece la pena seguir explorando.

3. Reflexiones teórico-metodológicas sobre el estudio

El proyecto de investigación para el que construimos y aplicamos el cuestionario de dilemas que acabamos de presentar, involucra a un grupo de investigadores interesados en desentrañar una parte de los condicionantes de los procesos de inclusión que, en términos generales, pueden referirse como las creencias, presupuestos o perspectivas, que denominamos concepciones.

Quisiéramos, en primer lugar, subrayar que hemos escogido como foco de este estudio, ámbitos en los que se aprecian algunas de las mayores resistencias a la inclusión, esto es, los alumnos con discapacidad intelectual y la enseñanza secundaria obligatoria. Esta elección, justificada además por la escasez de estudios similares, nos ha permitido explorar dónde residen las mayores resistencias al cambio, entendiendo que los factores de exclusión social y educativa pueden ser generalizados a otras poblaciones en riesgo. Esta perspectiva se complementa, como ya apuntábamos, con el estudio de las concepciones psicopedagógicas referidas a la inclusión de estudiantes que presentan conductas consideradas disruptivas.

En segundo lugar, el intento de integrar en un modelo conceptual dimensiones teóricas de diferente naturaleza, como son las concepciones sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, las creencias sobre la organización del centro escolar y las actitudes y valores sociales, ha respondido a la convicción de que todas ellas desempeñan un papel crucial en la respuesta educativa hacia la diversidad del alumnado y que por lo tanto deben ser tenidas en cuenta en los análisis de esta problemática.

Sin embargo, dicha integración teórica nos ha planteado una serie de dificultades y limitaciones. Una primera dificultad se refiere a la naturaleza diferente de cada una de las dimensiones de análisis. Por ejemplo, la tercera *dimensión*, vinculada a los valores educativos, analiza posicionamientos que debido a su misma naturaleza, resulta difícil jerarquizar. Así, mientras en el marco teórico de las teorías implícitas sobre el aprendizaje se plantea que éstas transitan desde posiciones más simplificadoras a otras más sofisticadas, mediadas por factores evolutivos e instruccionales (Scheuer y Pozo, 2006), no contamos con un marco teórico equivalente en el ámbito de los valores humanos que nos permita establecer dicha evolución. En este sentido, el ordenamiento de las opciones de esta tercera dimensión conlleva necesariamente el posicionamiento que como investigadores tenemos respecto a cuáles son los valores más coherentes con los principios de la educación inclusiva. Metodológicamente, esto se traduce en que mientras las primeras se evalúan e interpretan como variables ordinales, las segundas deberían considerarse como variables de tipo categóricas. Una segunda dificultad, derivada de la elección del enfoque de las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje (Pozo et al, 2006) como uno de los modelos teóricos de referencia, ha sido la definición de tres posiciones teóricas para cada una de las sub-dimensiones consideradas, teniendo que adaptar a dicha lógica *ternaria* otras variables o sub-dimensiones planteadas desde marcos teóricos diversos. Todo ello ha limitado las posibilidades y la profundidad en el análisis de los datos.

Todo ello nos ha llevado a variar nuestra propuesta inicial por otra en la que entendemos las sub-dimensiones como polaridades de un continuo, con un extremo de efecto *facilitador* del proceso de inclusión y otro de efecto *barrera* o *inhibidor* del mismo. Para ello nos ha iluminado el propio concepto de barreras para el aprendizaje y la participación que forma parte inherente de la definición de inclusión que compartimos con Booth y Ainscow (2002): “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él” (p.22). Esta conceptualización admitiría, por

tanto, la incorporación de las concepciones como factores que pueden situarse en alguno de los dos polos enunciados.

Con todo y con ello, la aproximación mediante este tipo de instrumento es limitada y por esta razón debe complementarse con otros métodos para la comprensión de las concepciones educativas. Como han advertido Scheuer y Pozo (2006), la naturaleza “polifacética y caleidoscópica” de las concepciones plantea enormes retos a su estudio y requiere la convergencia metodológica de diferentes estrategias. Por ejemplo, en su estudio sobre los actos de habla de los profesores, de la Cruz, Scheuer y Huarte (2006), sostienen que “el estudio de la dimensión pragmática del discurso de los profesores brinda un acceso indirecto y particularmente potente a sus concepciones implícitas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la mente del aprendiz” (p.189).

En este sentido, la controversia entre prácticas investigadoras cualitativas y cuantitativas en psicología y educación ha ido sumando en el último tiempo nuevos argumentos que vale la pena tener en consideración. En una discusión reciente sobre la compatibilidad y complementariedad entre ambos tipos de prácticas, López, Blanco, Scandroglio y Rasskin (2010), han reconocido que: “las prácticas cualitativas son una excelente herramienta para abordar de forma sistemática la exploración de fenómenos desconocidos y novedosos, ofreciendo a su vez una adecuada aproximación a aquellos que tengan lugar en contextos naturales” (p.134). Por ello, compartimos la idea de que resultan valiosas las aproximaciones que rescaten el contenido del discurso de los docentes en distintos formatos. Esa es la dirección que hemos seguido en los estudios posteriores a este que se encuentran actualmente en desarrollo.

Finalmente, quisiéramos ofrecer algunas reflexiones que nos han suscitado la realización de los diferentes trabajos desarrollados en el marco nuestro equipo de investigación. Respecto a la dimensión de valores sociales y educativos, lo que hemos ido apreciando es el papel nuclear que tendrían los principios y valores éticos (como la ética del cuidado y de la justicia antes referida), respecto al resto de variables de este tipo. En este sentido, hemos apreciado que existe una fuerte articulación entre justicia y predisposición al cambio o la mejora. Si algo es inaceptable hay que modificarlo. Cuando mayor es el convencimiento en la justicia de una acción mayor debería ser la disposición a remover los obstáculos que mantienen la injusticia o la discriminación.

Asimismo, cuando analizamos la actitud del profesorado hacia el cambio, nos parece sugerente el papel que desempeña el optimismo y las emociones positivas. Fullan ha señalado que la emoción y la esperanza proporcionan una explicación más profunda de porqué funcionan algunas reformas educativas. Parte de dicha explicación obedece al hecho de que ser optimista y tener esperanza, sobre todo en “causas perdidas” como lo sería el mejorar la educación, puede provocar menor desgaste emocional que estar en un estado permanente de desesperanza (Fullan, 1997).

4. Conclusiones

La primera conclusión que puede obtenerse de este trabajo es que para avanzar en la construcción de un modelo conceptual como el que hemos formulado, es necesario seguir ampliando la mirada y el enfoque de los procesos de inclusión a otros colectivos, etapas y contextos educativos, entendiendo que la exclusión educativa posee rasgos comunes en todos ellos.

En segundo lugar, el proceso de validación del cuestionario en diferentes instancias con profesores y orientadores en ejercicio, así como con estudiantes de doctorado, nos lleva a considerarlo como un instrumento de gran valor formativo por cuanto genera ricas discusiones y controversias cuando es sometido a discusión. Es justo decir que hemos sido nosotros como autores quienes en primer lugar hemos experimentado dicho proceso de cambio en nuestras propias concepciones sobre estos procesos, particularmente en lo referido al reconocimiento de la distancia existente entre los planteamientos teóricos y programáticos de la educación inclusiva y la realidad de lo que en las aulas se considera muchas veces como educación inclusiva.

Ello refuerza la propuesta, que subyace a este trabajo, de estimular, en los procesos de formación inicial y permanente de los profesionales de la educación, los procesos de reflexión que permitan explicitar el contenido de los supuestos educativos que constituyen el “conocimiento en la acción” de dichos profesionales (Martín y Cervi, 2006). Parte de la fundamentación teórica de esta propuesta, se halla en la idea de *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992), la que plantea que la explicitación progresiva de nuestras teorías implícitas permite el cambio conceptual y el avance hacia planteamientos más complejos. De este modo, las representaciones adquiridas por procesos de aprendizaje implícitos pueden cambiar en la medida que se desarrollan procesos de integración jerárquica de las representaciones más simples en teorías que les den nuevos significados (Pozo et al, 2006).

En suma, el avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. A pesar de las dudas y dilemas que plantea este proceso, pensamos que la explicitación de las concepciones en el profesorado es un camino por donde seguir avanzando. Asimismo, es necesario contrastar permanentemente dichas concepciones con la evidencia que se puede obtener en los propios centros escolares respecto a las posibilidades de transformación de las capacidades para aprender, así como también, del efecto de las prácticas que implementan los docentes a diario en la promoción de una educación de calidad para todos.

Bibliografía

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. Londres: David Fulton. (Trad. cast.: Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Madrid: Narcea, 2001).
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (coords) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas científicas sobre personas con discapacidad (211- 217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2nd ed). Bristol: Centre for studies in Inclusive Education.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo 2 (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.

- De la Cruz, M., Scheuer, N. y Huarte, M.F. (2006). Las prácticas discursivas de los profesores en clases de primaria: veo de dónde vienes y sé cómo hablarte. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz, (Eds): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 189-203). Barcelona: Grao.
- Dyson, A. & Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2007). Del dicho al hecho hay gran trecho. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 29-36.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M.A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178. Número Monográfico: *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*.
- Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*, 339, 19-41.
- Etxebarría, X. (2003). Ética de la relación con las personas con discapacidad intelectual. En M.A. Verdugo y F.B. Jordan de Urries de Vega (coord.) *Investigación, innovación y cambio*, pp.353-366. Salamanca: Amaru.
- Fernández Enguita, M. (2002). Yo nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela-red. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, 88-92.
- Fernández Enguita, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (coords.) *Organización escolar, profesión docente y entorno educativo* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.
- Fullan, M. (1997). Emotion and Hope: Constructive Concepts for Complex Times. En A. Hargreaves (ed.) *Rethinking Educational Change with Heart and Mind*. Alexandria: ASCD. (Trad. cast.: Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu, 1997).
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Londres: Routledge Falmer. (Trad. cast.: Los nuevos significados del cambio educativo. Barcelona: Octaedro, 2002).
- Furnam, G. (2004). The ethic of community. *Journal of educational administration*, 42, 2, 215-235.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Londres: Cassell. (Trad. cast.: Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata, 1999).
- Karmiloff-Smith (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press. (Trad. Cast.: Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza, 1994).
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B. y Rasskin, I. (2010) Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31, 1, 131-142.
- López, M., Echeita G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 4, 485-496.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (1999). *Desarrollo psicológico y educación*, tomo 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 4, 357-374.

- Martí, E. (2006). *Desarrollo, cultura y educación*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Martín E. y Cervi J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio en los profesores. En Pozo, J.I., Scheuer, N. Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. de la Cruz, M. (Eds): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 419-434. Barcelona: Grao.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge.
- Pérez Echeverría, M.P., Pozo, J.I., Pecharromán, A., Cervi, J. y Martínez. P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz, (Eds): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Grao.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (Eds.) (2006a). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Scheuer, N. y Pozo, J.I (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En Pozo, J.I., Scheuer, N. Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M. , Martín, E. de la Cruz, M. (Eds): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje Las concepciones de profesores y alumnos* Barcelona: Grao. 375-402.
- Skrtic, T. (1991). Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.) *Effective schools for all* (pp. 20-42). London: David Fulton.
- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeirlinger.
- Solé, I. (1998) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- Urbina, C., Echeita, G. y Simón, C. (en prensa). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y aprendizaje*.