

This article was downloaded by: [Monash University Library]

On: 04 February 2015, At: 23:52

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



## Cultura y Educación: Culture and Education

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/rcye20>

### Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria

Mauricio López<sup>a</sup>, Gerardo Echeita<sup>a</sup> & Elena Martín<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Universidad Autónoma de Madrid

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: Mauricio López, Gerardo Echeita & Elena Martín (2009) Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 21:4, 485-496, DOI: [10.1174/113564009790002391](https://doi.org/10.1174/113564009790002391)

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/113564009790002391>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

# Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria

MAURICIO LÓPEZ, GERARDO ECHEITA Y ELENA MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid



## Resumen

*Se construyó un cuestionario de dilemas que permitiera caracterizar las concepciones de profesores y orientadores acerca del proceso de inclusión educativa, con un foco en la discapacidad intelectual en la enseñanza secundaria. El propósito del estudio fue describir dichas concepciones, junto con explorar sus relaciones con las variables de especialidad y experiencia profesional de los participantes. Se ha elaborado un esquema conceptual de 12 subdimensiones que representan núcleos de contenido relevantes para abordar las distintas perspectivas que pueden mantenerse acerca de los procesos de inclusión, organizadas en 3 dimensiones: teorías sobre las dificultades de aprendizaje, perspectivas sobre la organización escolar, y valores educativos. El cuestionario fue aplicado a una muestra conformada por 51 profesionales en ejercicio (profesores de secundaria y orientadores) y 41 estudiantes (de ambas especialidades) de la Comunidad de Madrid, en sus respectivos lugares de trabajo y estudio. Los resultados señalan que es posible identificar 3 tipologías de concepciones, que se han denominado: segregadores, integradores e inclusivos, y que éstas se relacionan con la especialidad y experiencia de los participantes. Se concluye la relevancia de reformular las estrategias de formación docente de modo que potencien la reflexión sobre la práctica y la explicitación de los supuestos psicológicos y educativos, particularmente aquellos que pudieran estar reforzando la segregación de este tipo de alumnado.*

*Palabras clave:* Concepciones del profesorado, inclusión educativa, discapacidad intelectual.

## Conceptions on the process of educational inclusion of students with learning disabilities in compulsory secondary education

### Abstract

*A dilemmas questionnaire dealing with educational inclusion processes was constructed. The aim of this instrument was to describe teachers and counsellors' conceptions with a focus on intellectual disability. The purpose of the study was to describe these conceptions and to explore their relationships with participants' professional specialty and experience. The sample consisted of 51 teachers and counsellors and 41 students (of both specialties) receiving training in Madrid (Spain). The results show that it is possible to identify three conception typologies, labelled: segregator, integrator and inclusive, related with participants' professional specialty and experience. To conclude, the paper discusses the relevance of reformulating teacher training strategies to promote reflection on how to formulate and put to practice psychological and educational assumptions, particularly, those that could be reinforcing the segregation of a group of student vulnerable to be excluded.*

*Keywords:* Teacher's conceptions, educational inclusion, learning disabilities.

*Agradecimientos:* Los autores quisieran agradecer al Profesor Ignacio Montero por su valiosa colaboración y asesoramiento metodológico en el diseño y análisis de los datos de esta investigación.

*Correspondencia con los autores:* Mauricio López. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid . 29049 Madrid (España). E-mail: mauricio.lopez@uam.es.

## Introducción

La necesidad de garantizar a todos los estudiantes la participación y el aprendizaje escolar de calidad es hoy en día uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos. Las dificultades que se contraponen a este propósito son muy diversas, pero dentro de los factores que han recibido en los últimos años un creciente interés en la investigación educativa, ocupan un lugar destacado las creencias y concepciones del profesorado. Se ha dicho, por ejemplo, que las concepciones del profesorado desempeñan un papel decisivo en el cambio educativo (Fullan, 2001). También se ha enfatizado que las creencias de los docentes sobre el origen de las dificultades para aprender pueden constituirse en barreras para transformar los sistemas educativos hacia mayores niveles de inclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido estudiadas desde distintas perspectivas. En el presente trabajo se ha escogido el enfoque de las teorías implícitas, desde el cual se definen como representaciones de carácter implícito, de naturaleza diferente a los conocimientos explícitos. Estas teorías se adquieren por procesos de aprendizaje no consciente e informal. Tienen una naturaleza encarnada, y una funcionalidad procedimental y pragmática. Por último, son dependientes del contexto, pudiendo activarse de manera distinta en dominios y escenarios diferentes. Todos estos rasgos constituyen, por lo tanto, una gran dificultad para su investigación (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006).

Estas representaciones constituyen, además, un conjunto de restricciones al procesamiento de la información. La idea de restricción destaca el hecho de que las concepciones constituyen algo así como las "gafas" con las que observamos nuestra realidad. De este modo, muchas veces, las concepciones que mantenemos sobre las dificultades en el aprender, nos hacen ver algunas cuestiones con mayor nitidez que otras (Pozo y Scheuer, 1999). La naturaleza pragmática de las concepciones más implícitas también se expresa en que estas operan como conocimiento en acción, guiando nuestra forma de actuar como profesionales de modo que no siempre podemos articularlo en palabras (Schön, 1987).

El ámbito específico de las concepciones del profesorado sobre la inclusión educativa ha sido poco estudiado, abundando más bien los trabajos sobre opiniones y actitudes (ver por ejemplo, Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis y Norwich, 2002; Lambea y Bonesb, 2006; Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2005). Desde un punto de vista más teórico, uno de los documentos más significativos en el ámbito internacional donde se expone y fundamenta el principio de la inclusión educativa es la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). En ella, se afirma que "las escuelas regulares deben acoger a todos los niños y niñas, y que éstos tienen el derecho a educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas" (p. 59). Se defiende, también, la eficacia de las escuelas con orientación inclusiva para combatir actitudes discriminatorias, y para mejorar "en definitiva, la relación costo-eficacia de la totalidad del sistema educativo" (UNESCO, 1994, p. 10).

A pesar del acuerdo internacional expresado en esta y otras instancias, y de la tendencia general de muchos países a buscar respuestas a las necesidades educativas de todos los alumnos siguiendo tales principios, son muchos los problemas y contradicciones que persisten. Es así, como es posible encontrar con frecuencia el término "dilema de la diferencia" para referirse a los procesos de toma de decisión sobre la mejor respuesta educativa para los alumnos considerados con "necesidades educativas especiales" (Norwich, 2008a). Básicamente, este dilema consiste en que los sistemas educativos deben satisfacer una doble y contradictoria exigencia: por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los mismos.

Por otra parte, distintos estudios realizados en España en los últimos tiempos nos permiten afirmar que es la discapacidad intelectual, y particularmente en la etapa de educación secundaria obligatoria, un ámbito donde se advierten con mayor intensidad las resistencias hacia la inclusión. Un estudio que se proponía evaluar las políticas de integración de los últimos años (en la Comunidad de Madrid), encontró que, aunque existe una mayoría de actores educativos favorables a la integración de alumnos considerados con “necesidades educativas especiales”, un alto porcentaje de los profesores de enseñanza secundaria que trabajan con estudiantes con discapacidad intelectual disientan de esta posición (Marchesi *et al.*, 2005).

De modo similar, un estudio más reciente de nivel nacional ha evaluado el avance de la inclusión en España. Este trabajo, que recogía la voz de expertos del movimiento asociativo de la discapacidad, e indirectamente, de familias cuyos hijos se escolarizan en el sistema ordinario, concluye que la satisfacción de estos profesionales decrece a medida que se avanza hacia la enseñanza secundaria. Pero además, la percepción de las organizaciones de personas con discapacidad intelectual tiende a ser más negativa que la del resto, cuando se evalúa específicamente lo que acontece en la etapa de enseñanza secundaria (Echeita *et al.*, 2008).

Si bien los significados que puede adquirir el concepto de inclusión educativa son muy diversos (Ainscow *et al.*, 2006), en este estudio se ha definido 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.*, 2008). Desde esta perspectiva, un importante conjunto de barreras se situaría en las concepciones o creencias de los actores educativos sobre determinados elementos relevantes en el análisis del proceso de escolarización. Estos elementos serían susceptibles de ser agrupados en tres dimensiones: a) las teorías sobre las dificultades de aprendizaje, b) las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado, y c) las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios. A continuación se describen brevemente cada una de estas dimensiones.

a) *Las teorías sobre las dificultades de aprendizaje.* La explicación psicológica que subyace a la comprensión de las dificultades de aprendizaje determinará en gran medida los tipos de intervención educativa que se propongan. Los supuestos que se mantienen sobre la naturaleza de las diferencias individuales y sobre el origen y modificación de las capacidades de aprendizaje (Coll y Miras, 1999; Solé, 1998), conforman un primer grupo de teorías implícitas que es necesario contemplar. Desde el enfoque de las teorías implícitas se han descrito tres teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los profesores que sostienen la teoría directa piensan que las dificultades de aprendizaje son de origen individual y son escasamente influidas por las actividades de aula. Los profesores que mantienen una teoría interpretativa piensan que se deben organizar grupos especiales donde los alumnos trabajen con compañeros de dificultades similares. Los docentes que mantienen una teoría constructivista piensan que para atender a la diversidad de los estudiantes es necesario integrar a los alumnos con más dificultades progresivamente a los que no las tienen (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharrormán, Cervi y Martínez, 2006). Respecto a la naturaleza de las diferencias individuales, se han descrito las posiciones estática, situacional e interaccionista. La visión estática concibe las dificultades de aprendizaje como inherentes a las personas, estables e inmodificables. Desde la visión situacional, las características de los alumnos dependen básicamente de la situación o del ambiente, el cual debe modificarse para conseguir determinados resultados en los alumnos. La visión interaccionista entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente (Coll y Miras, 1999). Del mismo modo, pueden distinguirse distintas posiciones sobre la posibilidad de transformación de las capacidades de aprendizaje: aquella desde la que no es posible dicha transformación, una segunda que sitúa los mecanismos de aprendizaje exclusivamente en el individuo, y una tercera que asume que los mecanismos que generan el aprendizaje se ubican tanto en el individuo como en la interacción social (Solé, 1998).

b) *Las teorías sobre la respuesta educativa más apropiada para atender la diversidad del alumnado.* Las concepciones respecto a la gestión y organización de la respuesta educativa en el aula y en la escuela conforman otro conjunto de teorías que hemos considerado en el análisis. Las distintas culturas profesionales representarían los contextos de creencias y valores donde se desarrollan determinadas prácticas (Hargreaves, 1994). La cultura profesional individualista correspondería a un tipo de concepción de la institución escolar como un “cartón de huevos”, es decir, donde predominan aulas segregadas que separan a los profesores entre sí de modo que no pueden ver ni comprender lo que hacen sus colegas. Otros autores, se refieren a un enfoque burocrático de la organización escolar, caracterizado por la estandarización de los procesos educativos y la especialización en la asignación de responsabilidades (Fernández Enguita, 2005; Skrtic, 1991). Una opción opuesta sería el enfoque adhocrático de la organización, caracterizado por una división flexible del trabajo basada en la colaboración y la coordinación, orientada a la resolución de problemas y dirigida por metas asumidas por la comunidad educativa (Fernández Enguita, 2005; Skrtic, 1991). En cuanto a la responsabilidad de los apoyos, identificamos una posición burocrática (separación de responsabilidades entre el profesorado de apoyo y los profesores de aula, predominio de la dependencia y delegación), una posición adhocrática (responsabilidad compartida de todos los docentes hacia todos los alumnos), y una posición intermedia que enfatiza la complementariedad de los docentes tutores y especialistas. Las distintas perspectivas respecto a la mejor organización social del aula, por su parte, fluctúan entre la preferencia por agrupamientos homogéneos por habilidad (Slavin, 1996) y aquellos que defienden la presencia de grupos heterogéneos de estudiantes junto con las ventajas del aprendizaje cooperativo. Por otra parte, se han descrito distintos enfoques respecto de la adaptación de los métodos de la enseñanza y el currículo para alumnos con necesidades educativas especiales (Stainback y Stainback, 1992). Una forma de comprender estos distintos enfoques es la idea de continuo de provisión, desde la ubicación a tiempo completo en una escuela especial hasta la plena participación en el aula común de la escuela ordinaria (Norwich, 2008b).

c) *Las ideologías y valores educativos que se consideran prioritarios.* La tercera dimensión se refiere al ámbito de las ideologías y valores que fundamentan los diferentes modos de intervenir sobre las desigualdades educativas. Una aproximación posible a esta dimensión puede ser el término de ideologías educativas (Marchesi y Martín, 1998). La ideología liberal se basa en el valor de la libertad individual. La calidad es entendida como excelencia y eficacia, y es vista como incompatible con la equidad. Los padres son considerados los clientes de un mercado y la libertad de elección de centros es el mecanismo por el que se asegura el buen funcionamiento del mercado educativo. Una posición diferente mantendría la ideología igualitarista, basada en el valor de la igualdad. Todos los estudiantes tienen derecho a una educación obligatoria común, la que debe tener una función social compensatoria de las desigualdades con el fin de conseguir la igualdad de todos los alumnos. Una tercera ideología, pluralista, se basa también en la igualdad, pero está dinamizada con el valor de la autonomía de los centros escolares. Deben asistir a una misma escuela pública alumnos provenientes de distintas clases sociales y donde están integrados alumnos con diferentes discapacidades y necesidades educativas (Marchesi y Martín, 1998). Asimismo, la equidad puede entenderse de distintos modos, desde una “igualdad a secas” (simple “igualdad de oportunidades”) en la que se obvian las diferencias de partida, hasta la “igualdad de resultados”, que supone que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de partida, deban acceder a unos logros educativos comunes (Marchesi y Martín, 1998; Narodowski, 2008). Es posible inferir que subyacente a estas concepciones se sitúan diferentes valores, como el individualismo (el éxito depende de la iniciativa y el esfuerzo personal), la solidaridad (o caridad hacia los más desfavorecidos) o la justicia (expresada en la discriminación positiva para la compensación de desigualdades de los más vulnerables). Otros autores se han referido a las diferentes aproximaciones respecto a los procesos de mejora escolar, las que reflejarían también posicionamientos de valor. Desde una defensa

del status quo, pasando por una postura conformista respecto al cambio, hasta una visión optimista, que plantea que los centros pueden y deben transformarse (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 1994).

En la tabla I se sintetizan las dimensiones, subdimensiones y posiciones descritas anteriormente.

TABLA I  
Resumen de las dimensiones y subdimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa

Dimensión	Subdimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
I Diferencias individuales	Procesos de enseñanza y aprendizaje	<i>Directa</i>	<i>Interpretativa</i>	<i>Constructiva</i>
	Naturaleza	<i>Estática</i>	<i>Situacional</i>	<i>Interaccionista</i>
	Modificación	<i>No cambio</i>	<i>Cambio de origen intrasujeto</i>	<i>Cambio de origen intersujeto</i>
II Respuesta educativa	Cultura profesional	<i>Individualista burocrática</i>	<i>Seudo-colaborativa</i>	<i>Adbocrática colaborativa</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>Escuelas especiales</i>	<i>Aula especial</i>	<i>Aula y currículo común</i>
III Ideología y valores	Ideología educativa	<i>Liberal</i>	<i>Igualitaria</i>	<i>Pluralista</i>
	Reproducción de desigualdades	<i>Escuela reproductora</i>	<i>Escuela compensadora</i>	<i>Visión interactiva</i>
	Nivel de equidad	<i>Igualdad de oportunidades</i>	<i>Igualdad de oferta</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>Conformista</i>	<i>Optimista</i>

La hipótesis general de este trabajo, por tanto, es que las concepciones que mantienen los docentes respecto de las dimensiones descritas poseen una determinada consistencia teórica, expresada en patrones de organización conceptuales y empíricos, y que la probabilidad de mantener una u otra configuración de concepciones está relacionada con la experiencia y la especialidad de los profesionales educativos.

El objetivo general del estudio es, por tanto, describir las concepciones que mantienen docentes y orientadores acerca de la inclusión de estos alumnos y explorar las relaciones entre dichas concepciones y dichas variables personales de los participantes, operativizadas en 4 colectivos, los que se explican en el siguiente apartado.

## Método

### Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística compuesta por 92 participantes (28 hombres y 64 mujeres) divididos en cuatro colectivos: profesores de secundaria, orientadores, estudiantes del Título de Especialización Didáctica (TED –que prepara para ser profesor de secundaria–) y estudiantes de psicopedagogía. En la conformación de los 4 colectivos se cruzaron las variables experiencia y especialidad, de modo que cada una adoptara dos valores. Por una parte, la muestra se dividió entre aquellos participantes sin experiencia (estudiantes del TED y estudiantes de Psicopedagogía) y aquellos con experiencia (profesores y orientadores en ejercicio), siendo ésta de al menos un año de ejercicio profesional. La variable “especialidad”, de igual manera, adoptó dos valores: orientación (orientadores en ejercicio y estudiantes de Psicopedagogía) y profesorado (profesores en ejercicio y estudiantes del TED). Los profesores y orientadores en ejercicio pertenecían a diversos institutos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid. Los estudiantes, tanto del TED como de Psicopedagogía, cursaban el último año de sus estudios en la Universidad Autónoma de Madrid. La composición de la muestra se muestra en la tabla II.

TABLA II  
*Composición de la muestra por colectivo*

		Experiencia		Total
		Sin (estudiantes)	Con (en ejercicio)	
Especialidad	Profesores	10	28	38
	Orientadores	31	23	54
Total		41	51	92

### Instrumentos

Se elaboró un cuestionario de dilemas que permitiera evaluar las posiciones teóricas que sostenían los participantes respecto de las situaciones que habíamos identificado como nucleares acerca del foco del estudio. Este tipo de instrumento ha sido utilizado para estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje en profesores de primaria y secundaria (Martín *et al.*, 2006; Pérez Echeverría *et al.*, 2006). Consiste 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 opciones de respuesta incluyen además la justificación o argumentación que la sustenta (Martín *et al.*, 2006).

Cada dilema ofrecía tres opciones de respuesta que representaban las distintas posiciones identificadas en la revisión de la literatura, y que para los efectos de la investigación y el análisis de los datos, fueron denominadas como teoría 1, teoría 2 y teoría 3 (ver Tabla I). El cuestionario quedó compuesto por 20 ítems, donde cada subdimensión podía quedar reflejada en uno o varios ítems. Su aplicación duraba 30 minutos aproximadamente. El conjunto del cuestionario obtuvo un índice de fiabilidad satisfactorio (alfa de Cronbach = 0,867).

Un ejemplo de ítem se muestra a continuación:

*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. (Teoría 1)
- 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. (Teoría 2)
- c. En todas las asignaturas estos alumnos pueden aprender mucho si comparten tareas comunes (aunque adaptadas) y establecen relaciones con sus compañeros. (Teoría 3)

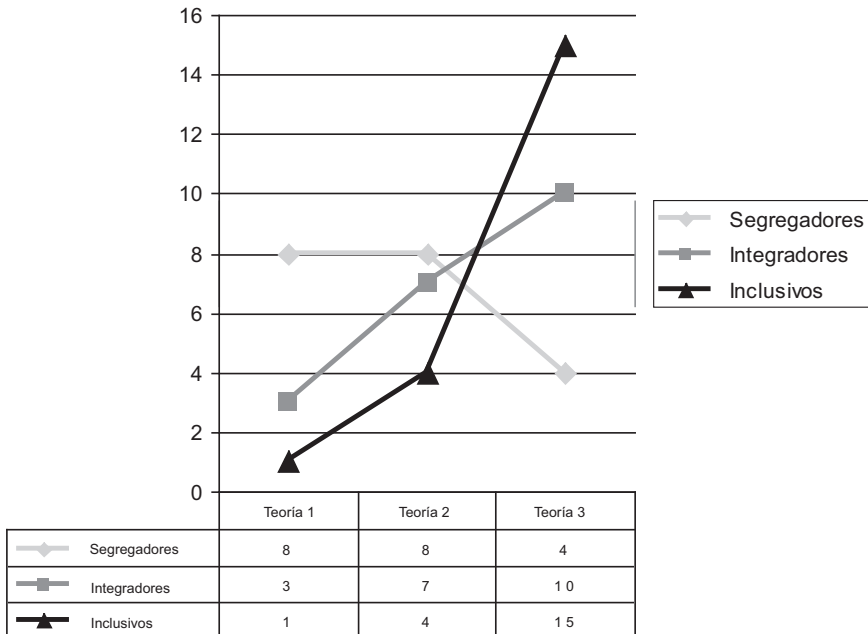
*Diseño y procedimiento*

Se utilizó un diseño ex post facto prospectivo. La experiencia y la especialidad de los participantes se consideraron como variables independientes. La aplicación del cuestionario se efectuó en sucesivas sesiones en los diferentes lugares de trabajo y estudio de los participantes. Para ello, pedimos la colaboración a 3 orientadores que se desempeñaban en distintos equipos dentro de la Comunidad de Madrid y a 3 docentes de cursos universitarios de la Facultad de Formación de profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

**Resultados**

El análisis de los resultados se orientó, en primer lugar, a diferenciar grupos homogéneos de casos. Para ello, se realizó un análisis de conglomerados (clúster de k medias), a partir del número de respuestas de todos los participantes en cada teoría. Se obtuvieron 3 clusters que reflejan 3 perfiles de teorías. En la figura 1 se muestran los centros de los 3 conglomerados, y en la tabla III el número de sujetos que pertenecen a cada grupo obtenido.

FIGURA 1  
Resultados del análisis de conglomerados



Tras el análisis del número total de respuestas de cada conglomerado a cada una de las teorías, se identificó a cada uno de dichos conglomerados como: *segregador*, *integrador* e *inclusivo*.



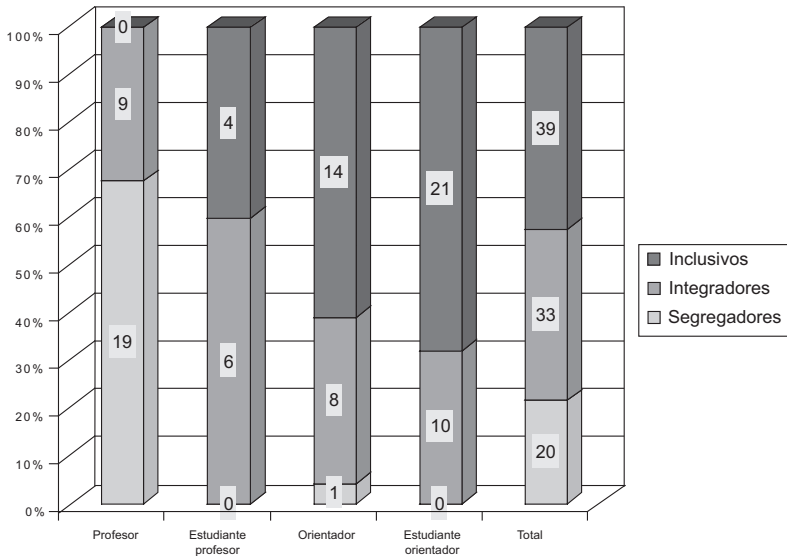
TABLA III  
Distribución de los sujetos en los perfiles

Perfil	Nº de sujetos en los perfiles
Segregadores	20 (21,7%)
Integradores	33 (35,9%)
Inclusivos	39 (42,4%)

En segundo lugar, al analizar las diferencias entre perfiles y teorías elegidas mediante un ANOVA, es posible concluir que el porcentaje de respuestas de cada teoría que forma parte de los perfiles difiere significativamente (teoría 1:  $F = 140,649$ ,  $gl = 2$ ,  $p = ,000$ , teoría 2:  $F = 37,152$ ,  $gl = 2$ ,  $p = ,000$ , teoría 3:  $F = 282,711$ ,  $gl = 2$ ,  $p = ,000$ ). La prueba post hoc revela específicamente que estas diferencias son significativas entre todos los conglomerados ( $p = ,000$ ), salvo en la elección que hacen *segregadores e integradores* de la Teoría 2.

En tercer lugar, se analizó la composición de cada conglomerado según los colectivos participantes. En la figura 2 se muestra la composición de los perfiles por colectivos.

FIGURA 2  
Número de sujetos de cada perfil por colectivo



El análisis de la relación entre el colectivo de pertenencia y las concepciones mantenidas señala que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas (*chi-cuadrado* = 59,794,  $p = ,000$ ). Así, en la tabla IV puede observarse que en los grupos estudiante profesor y estudiante orientador no hay ningún *segregador*, mientras que en el grupo profesor, no hay ningún *inclusivo*. Por otra parte, el análisis de las diferencias significativas señala que el grupo estudiante orientador y orientador tiene una proporción mayor de *inclusivos* que la esperada, y el grupo profesor una proporción menor que la esperada en este perfil. Contrariamente, la proporción de estudiante orientador y orientador es menor que la esperada en el perfil *segregadores*, así como la proporción del grupo profesor es significativamente mayor en este perfil ( $p > ,05$ ).

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de ítem que permitiera estudiar la respuesta mayoritaria (moda) de cada perfil a cada variable, obteniendo como resultado con

TABLA IV  
Distribución de los perfiles por colectivo

	<i>Segregador</i>	<i>Integradores</i>	<i>Inclusivos</i>	Total
Estudiante profesor	0% (n = 0)	60% (n = 6)	40% (n = 4)	10
Estudiante orientador	0%* (n = 0)	32,3% (n = 10)	67,7%* (n = 21)	31
Profesor	67,9%* (n = 19)	32,1% (n = 9)	0%* (n = 0)	28
Orientador	4,3%* (n = 1)	34,8 (n = 8)	60%* (n = 14)	23
Total	21,7% (n = 20)	35,9% (n = 33)	42,4% (n = 39)	92

\*  $p > ,05$

ello, las teorías preferidas por cada tipología. El resumen de dichas preferencias queda expresado en la tabla V (t1 = teoría 1, t2 = teoría 2, t3 = teoría 3).

TABLA V  
Descripción de los perfiles según las teorías escogidas (análisis de ítems)

<i>Segregadores</i>	<i>Integradores</i>	<i>Inclusivos</i>
<i>Estático</i> (t1)	<i>Interaccionista</i> (t3)	<i>Interaccionista</i> (t3)
<i>Interpretativo</i> (t2)	<i>Constructivo</i> (t3)	<i>Constructivo</i> (t3)
<i>No cambio</i> (t1)	<i>Cambio intrasujeto</i> (t2)	<i>Cambio intersubjetivo</i> (t3)
<i>Sendo colaborativo</i> (t2)	<i>Colaborativo</i> (t3)	<i>Colaborativo</i> (t3)
<i>Delegación</i> (t1)	<i>Interdependencia</i> (t3)	<i>Interdependencia</i> (t3)
<i>Grupos homogéneos</i> (t1)	<i>Grupos heterogéneos de menor desfase</i> (t2)	<i>Grupos heterogéneos</i> (t3)
<i>Aula especial</i> (t2)	<i>Aula especial</i> (t2)	<i>Aula y currículo común</i> (t3)
<i>Individualista</i> (t1)	<i>Solidario</i> (t2)	<i>Solidario</i> (t2)
<i>Liberal</i> (t1)	<i>Igualitario</i> (t2)	<i>Pluralista</i> (t3)
<i>Conformista</i> (t2)	<i>Optimista</i> (t3)	<i>Optimista</i> (t3)

La interpretación de estos resultados sugiere que los *segregadores* activan una teoría interpretativa respecto al aprendizaje, y que al mismo tiempo, mantienen concepciones estáticas y de no posibilidad de cambio respecto de las dificultades de aprendizaje. También, prefieren los grupos de habilidades homogéneas en el aula, y consecuentemente con ello, las aulas especiales para los alumnos con discapacidad intelectual. Ideológicamente se inclinan por valores individualistas y liberales. Se puede observar asimismo, que las teorías elegidas son del tipo 1 y 2.

Los *integradores* por su parte, se caracterizan por concepciones más complejas acerca del aprendizaje (teorías interactiva y constructiva), y conciben como posible la modificación de las dificultades de aprendizaje mediante una intervención individual. Creen favorable para el aprendizaje cierto nivel de heterogeneidad de los alumnos. Ideológicamente se inclinan por valores de solidaridad e igualitarismo. En este grupo predominan las teorías 2 y 3.

Los *inclusivos* se caracterizan por concepciones del aprendizaje similares al grupo anterior, aunque puede observarse una mayor preferencia en este grupo por una concepción de cambio mediante mecanismos intersubjetivos, y por tanto, intervenciones más

grupales y sistémicas para superar las dificultades de aprendizaje. También se diferencian de los grupos anteriores en que confían en los grupos de habilidades heterogéneas en el aula. Finalmente, este grupo parece inclinarse por valores más pluralistas. La teoría 3 es predominante en este grupo.

### Conclusiones y discusión

Los resultados obtenidos en el presente estudio indican que las distintas teorías implícitas que los docentes mantienen sobre la inclusión educativa se pueden organizar en concepciones teóricamente consistentes.

Respecto a los patrones de organización de las concepciones en estudio, es posible afirmar que, en una proporción significativamente mayor que el resto de los colectivos, los profesores se decantan por concepciones segregadoras, mientras que los futuros orientadores y orientadores en ejercicio por concepciones inclusivas. Las diferencias significativas que separan a los estudiantes de profesorado (más integradores) de los profesores en ejercicio (más segregadores) –y que no se observa entre estudiantes y profesionales que ejercen la orientación (más inclusivos ambos)– sugeriría que la especialidad desempeña un papel más relevante que la experiencia en la configuración de sus concepciones.

Estos resultados coinciden con otros estudios (Martín *et al.*, 2005), que muestran que los orientadores tienden a asumir concepciones más cercanas al constructivismo que los profesores, quienes a su vez mantienen posiciones más interpretativas y directas. Es necesario reconocer, en todo caso, que estas diferencias no sólo dependen de la formación disciplinar, sino también de la cultura del centro al que se pertenezca (Martín, Martín, Mateos, Pérez Echeverría y Pozo, 2008). Aunque la formación de orientadores y los cursos de preparación para el profesorado de secundaria impartan conocimientos basados en el constructivismo y en el principio de la inclusión, la realidad en el aula es otra. Tal como estos estudios han sugerido, la experiencia en el aula con alumnos reales en institutos determinados parece contribuir a moderar las posiciones más constructivistas. En otras palabras, la experiencia en el aula favorecería el conformismo respecto de las posibilidades de aprendizaje del alumnado con más dificultades.

Algunas de las implicaciones que el presente estudio pone de relieve con mayor claridad son, por tanto, las concepciones del profesorado que pueden ser vistas como barreras que obstaculizan el avance hacia la plena inclusión de un grupo de alumnos particularmente vulnerable a la exclusión educativa (Echeita, 2008). En particular, el análisis de ítems ha permitido revelar donde pueden estar radicando las mayores resistencias hacia la participación y el aprendizaje del alumnado objeto de este estudio. Dichas resistencias proceden, básicamente, de los supuestos que sostienen la necesidad de una atención educativa en aulas separadas para los alumnos con discapacidad intelectual. Creemos, sin embargo, que estos supuestos en sí mismos no son los que estarían constituyendo dichas barreras ya que, efectivamente, en ocasiones y obedeciendo a criterios pragmáticos, la respuesta en aulas especiales puede ser la más adecuada. Más bien, lo que convertiría estas concepciones en barreras sería la conjugación simultánea de todos aquellos supuestos psicológicos, organizativos e ideológicos que limitan las posibilidades de transformación de las actuales prácticas educativas.

Dentro de los supuestos psicológicos figuran con mayor claridad aquellos que sostienen que las dificultades de aprendizaje son esencialmente individuales y que no pueden transformarse con la interacción escolar. Junto a ellos, una concepción del aprendizaje como transmisión de conocimientos puede ver la inclusión en el aula regular de los alumnos con estas dificultades como un obstáculo para el aprendizaje de sus compañeros.

En la dimensión organizativa, las mayores resistencias residen en aquellas creencias según las cuales los grupos de habilidades homogéneas son la mejor forma de organización del aula. Evidentemente, este tipo de supuestos pedagógicos pone en serio riesgo de exclusión educativa a los alumnos considerados con bajas habilidades. Sabemos que

las presiones por mejorar el rendimiento en el contexto de las evaluaciones estandarizadas fuerzan aún más su segregación, en aras de una supuesta mejora de la excelencia. Además, este razonamiento desdén las potencialidades educativas, en su sentido más amplio, de la interacción en grupos heterogéneos de habilidades (Slavin, 1996). Por tanto, la inclusión no puede ser vista como la mera ubicación de estos alumnos en el aula común, sino que implica una respuesta adaptativa a sus necesidades, que brinde los apoyos específicos que éstos requieran para su proceso de enseñanza aprendizaje, y que a su vez se vea estimulada y enriquecida por las interacciones educativas con sus compañeros.

En el ámbito de los valores, aquellas concepciones de equidad limitada a la igualdad de oportunidades serían una barrera para conseguir que todos los estudiantes logren las metas educativas de la enseñanza obligatoria. Este tipo de visión de la equidad opera bajo la forma de reducción de las expectativas hacia el aprendizaje de los alumnos con más dificultades justificándose, entre otras razones, en no crear falsas expectativas en ellos.

Una de las diferencias observadas entre los concepciones segregadora e inclusiva que resulta sugerente, es el papel que desempeña el optimismo respecto de la transformación personal y escolar. Fullan ha señalado que la emoción y la esperanza proporcionan una explicación más profunda de por qué 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).

En muchos de los escenarios estudiados se pone de manifiesto, por tanto, la distancia entre las concepciones del profesorado, particularmente aquellas que hemos identificado como principales barreras hacia la inclusión, y las teorías que se enseñan formalmente en los cursos universitarios (Vilanova, García y Señorino, 2007). Es, por tanto, en la formación del profesorado donde las implicaciones de este estudio cobran más sentido.

En primer lugar, es importante insistir en la necesidad de que los modelos de formación docente contengan un componente importante de práctica reflexiva, que permita ir explicitando el contenido de los supuestos educativos de modo que se conviertan en conocimiento en acción (Martín y Cervi, 2006). La idea de redescipción representacional expresa precisamente la propuesta de un cambio conceptual fundamentado en la explicitación progresiva de nuestras teorías implícitas para avanzar hacia planteamientos más complejos (Karmiloff-Smith, 1992). En lo nuclear, este concepto alude a que las representaciones adquiridas por procesos de aprendizaje implícitos, sólo cambian en la medida que se desarrollan procesos explícitos de redescipción de aquellas representaciones implícitas en otras más complejas. Este proceso implicaría, a su vez, la integración jerárquica de las representaciones más simples en teorías que les den nuevos significados (Pozo, 2003, Pozo *et al.*, 2006).

Las conclusiones de este estudio apuntarían, por lo tanto, a la importancia de desarrollar prácticas reflexivas con los docentes que se traduzcan en cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, perviven y obstaculizan mayores niveles de comprensión de las dificultades de aprendizaje. En este sentido, es necesario seguir indagando por qué las concepciones segregadoras resultan tan impermeables a la evidencia científica que muestra, por ejemplo, que inclusión y rendimiento académico no son necesariamente contradictorios. De ahí la importancia de contrastar permanentemente nuestras concepciones con la evidencia que puede obtenerse en los propios centros de enseñanza, respecto a las posibilidades de transformación de las capacidades para aprender, así como de las prácticas que se implementan con dicho objetivo.

La esperanza en la transformación personal y escolar emerge como un tópico crucial de abordar, no sólo en la formación de los profesionales que se abocarán a educar a este alumnado, sino también, y quizás sobre todo, con los profesionales en ejercicio. Son estos últimos quienes, en la acción cotidiana, pueden contribuir a transformar los discursos y las prácticas que sostienen, y a la vez son sostenidos por, concepciones segregadoras que pueden terminar reforzando la exclusión de los alumnos más vulnerables.

## Referencias

- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- 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).
- ALEMANY, I. & VILLUENDAS, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 11 (34), 183-215.
- AVRAMIDIS, E. & B. NORWICH (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- COLL, C. & MIRAS, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (Tomo 2, pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial
- ECHETA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Descargado el 6 de julio de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- ECHETA, G., VERDUGO, M. A., SIMÓN, C., GONZÁLEZ, F., SANDOVAL, M., CALVO, I. & LÓPEZ, M. (2008). *La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España*. Descargado el 30 de junio de 2008 de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/)
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita & 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* (pp. 216-233). 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).
- 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, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994).
- LAMBEA, J. & BONES, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for initial teacher education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (6), 511-527.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHETA, G. & 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
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN E. & CERVI, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio en los profesores. 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. 419-434). Barcelona: Grao.
- MARTÍN, E., MARTÍN A., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. & POZO, J. I. (2008). *Variables personales y de centro asociadas con las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Ponencia presentada en el Seminario: "Identidad, Aprendizaje y Enseñanza". Barcelona, 25 y 26 de junio.
- MARTÍN, E., MATEOS, M., MARTÍNEZ, P., CERVI, J., PECHARROMÁN, A. & 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 & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-187). Barcelona: Grao.
- MARTÍN, E., POZO, J. I., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. & MARTÍNEZ, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Grao.
- NARODOWSKI, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 19-26. Descargado el 15 de julio de 2008 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>.
- NORWICH, B. (2008a). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. Londres: Routledge.
- NORWICH, B. (2008b). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 136-143.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., POZO, J. I., PECHARROMÁN, A., CERVI, J. & 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. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- POZO, J. I. & SCHEUER, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., MATEOS, M. & PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. (2006). Las teorías implícitas del aprendizaje. 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. 95-132). Barcelona: Grao.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SKRTIC, T. (1991). Students with special educational needs: artifacts of traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). Londres: David Fulton.
- SLAVIN, R. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeirlinger.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (Eds.) (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students*. Baltimore, Md.: P. H. Brookes Pub. (Trad. cast.: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999)
- UNESCO (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: UNESCO/MEC
- VILANOVA, S., GARCÍA, M. & SEÑORIÑO, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9 (2). Descargado el 10 de julio de 2008 de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>.