

Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros

*Marta Sandoval
Cecilia Simón*

Facultad de Formación del Profesorado, Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Una de las cuestiones que forma parte de los discursos educativos actuales es cómo mejorar nuestras escuelas para procurar una educación de calidad para todos los alumnos. Referirnos a este hecho implica reconocer, valorar y responder de forma adecuada a la diversidad que se encuentra en nuestras aulas. Diversidad que se manifiesta en múltiples aspectos (procedencia cultural, clase social, lenguaje, capacidad, ritmo de aprendizaje, motivación, intereses...) y su atención debe ser reconocida como consustancial a la actividad docente cotidiana. Por tanto, estimamos que las concepciones de la inclusión de los futuros docentes es de suma importancia para responder a un alumnado procedente de un tejido social cuantitativa y cualitativamente diverso.

Ainscow, Booth, y Dyson (2006) señalan que la inclusión en los centros educativos comprende dos procesos complementarios, por un lado, implica reducir las barreras para aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y por otro, aumentar la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad que se encuentran en sus comunidades locales, de forma que pongan en marcha los valores de equidad en la educación y en la sociedad.

Una de las claves para aumentar dicha capacidad de los centros educativos se encuentra en la “posición” de la comunidad educativa en relación con la inclusión. Dependiendo de cómo construya el centro su visión de inclusión se pondrán en marcha medidas organizativas, metodológicas para hacer frente a la diversidad. Nuestro estudio pretende analizar estas concepciones para poder vislumbrar dónde se encuentran las in-

interpretaciones de los futuros profesores que favorecen o dificultan la inclusión educativa. Nos interesaba analizar hasta qué punto la formación inicial del profesorado está incidiendo en sus propias concepciones para proporcionarles herramientas conceptuales y metodológicas adecuadas.

Ya no basta con estudiar lo que los alumnos y sus profesores hacen, sino que en palabras de Bruner (1997, pp. 67-68 de la trad. cast.):

“El nuevo programa consiste en determinar lo que creen que hacen y cuáles son sus razones para hacerlo. Dicho llanamente, la tesis que emerge es que las prácticas educativas en las aulas están basadas en una serie de creencias populares sobre las mentes de los aprendices, algunas de las cuales pueden haber funcionado conscientemente a favor o inconscientemente en contra del bienestar del niño”.

No obstante, la investigación en este campo no está exenta de problemas. Una de las principales dificultades planteadas en la investigación reside en cómo acceder a las concepciones de los profesores, cuando se postula que en ellas no sólo existen representaciones explícitas sino también implícitas (Martín *et al*, 2006).

En nuestro trabajo se optó por diseñar un cuestionario de dilemas referidos a los procesos de toma de decisiones que los futuros maestros harán sobre la respuesta educativa de sus alumnos. Los dilemas representarían procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables simultáneamente. Norwich (2008) señala que las posiciones en cada dilema contienen en el fondo valores que, siendo ideales y deseables pueden llegar a ser contradictorios entre sí.

Los dilemas se han agrupado en dos dimensiones centrales en la concepción de la educación inclusiva: el “*ajuste de la respuesta educativa y los valores inclusivos*”.

El “*ajuste de la respuesta educativa*” hace referencia, en primer lugar, al reconocimiento de que la diversidad del alumnado obliga a la búsqueda de alternativas tanto en el interior de los centros (cambios organizativos y metodológicos) como externos a los mismos. Pero es más, estos cambios deben fundamentarse en una reflexión conjunta de las barreras y potencialidades que los centros tienen, donde se implique y participen todos los miembros de la comunidad educativa.

Los “*valores inclusivos*” según Booth (2006) se encuentran en perpetuo desarrollo y se relacionan con aspectos como equidad, participación, comunidad, compasión, respeto por la diversidad, honradez, derechos, alegría o sostenibilidad. Este autor defiende “una visión de la inclusión como un enfoque de principios respecto a la educación y la sociedad, como la tarea de *convertir valores específicos en acciones*” (p. 213). La importancia de los valores radica en que son los que sustentan las acciones y los planes de acción, las prácticas que se desarrollan en las escuelas y las políticas que modelan esas prácticas.

A continuación, en la Tabla I se expone las dimensiones con las variables correspondientes y las cuestiones a las que hacen referencia:

A través de las respuestas dadas a estas dimensiones nos podemos inclinar por tres modelos de concepciones predominantes: orientación inclusiva, orientación individual y orientación estática. Cada una de ellas determinada por lo que los profesores consideran qué alumnos pueden estar en riesgo de exclusión, cuál es el origen de las dificultades, cómo se realiza las adaptaciones de la enseñanza y por último, de dónde provienen las dificultades de enseñanza.

TABLA I:
Dimensiones, variables y contenidos de inclusión educativa utilizados en el estudio

DIMENSIONES	CONTENIDOS
<i>AJUSTE DE LA RESPUESTA EDUCATIVA</i>	
<p>-El profesor diversifica métodos de aprendizaje.</p> <p>-El profesor diversifica los contenidos.</p> <p>-El profesor diversifica las formas de evaluación.</p>	<p>¿Es el alumnado el que debe adaptarse al sistema o el sistema el que debe adaptarse a la diversidad del alumnado?</p> <p>¿La metodología del profesor es lo suficientemente diversificada y flexible para atender a todos?</p> <p>¿La responsabilidad de los alumnos en desventaja es del profesor de apoyo? ¿Es una responsabilidad compartida?</p>
<p>-Apertura de centro o "escuela donde todos los agentes participan"</p>	<p>¿Cómo lleva a cabo el centro la tarea de buscar el mejor ajuste posible entre las necesidades del alumnado?</p>
<i>VALORES INCLUSIVOS</i>	
<p>-Justicia</p>	<p>¿Todo el mundo merece sentirse acogido/incluido?</p>
<p>-Igualdad</p>	<p>¿Todos los alumnos deben considerarse iguales en su diferencia?</p>
<p>-Colaboración</p>	<p>¿Las dificultades se enfrentan desde la colaboración /corresponsabilidad o de manera individual?</p>

A continuación se muestran las concepciones pertenecientes a cada una de estas orientaciones con las explicaciones que se asumirían en cada uno de los ejes valorados en este estudio.

TABLA II: Resumen de las principales concepciones de la inclusión

	Perspectiva inclusiva	Perspectiva individual	Perspectiva estática
Grupo vulnerable	Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender	Un pequeño grupo de alumno necesita algo especial para aprender	Los alumnos son vistos como tipos de una categoría.
Origen de las dificultades de los alumnos	Las dificultades de aprendizaje resultan de la interacción entre las características del alumno y el currículo que la escuela le ofrece.	Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus limitaciones personales.	El origen de los problemas de aprendizaje se debe buscar en los alumnos, individualmente.
Adaptación de la enseñanza	Los profesores asumen la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.	Los profesores delegan su responsabilidad en los especialistas (Pedagogía terapéutica, Audición y Lenguaje)	Los alumnos deben adaptarse a la escuela, no la escuela a los alumnos o a las nuevas circunstancias sociales.
Dificultades de enseñanza	Las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en todos los aspectos de la escuela.	Las barreras de aprendizaje existen en los estudiantes que por diversas razones (cognitivas, emocionales y familiares tienen dificultades para aprender)	Perspectiva que defiende el <i>status quo</i> , es decir la escuela tal y como está en términos de estructura, organización y objetivos.

Metodología

El estudio se llevó a cabo en el curso escolar 2007. Se evaluaron a 120 estudiantes de Magisterio de la UAM pertenecientes a tres de las actuales especialidades, 60 alumnos cursaban segundo de Educación Especial, 32 cursaban segundo de Educación Infantil y 28 alumnos el segundo curso la especialidad de Educación Física.

El cuestionario final consta de once dilemas en el que se ofrecían tres posibles respuestas, cada una de ellas representativa de cada una de las orientaciones mencionadas: orientación inclusiva, orientación individual y orientación estática.

El cuestionario se sometió a su valoración por parte de cuatro expertos que debían identificar; la posición que subyacía a cada una de las tres alternativas que se presenta-

ban en los dilemas propuestos. La naturaleza de los dilemas es presentar una situación conflictiva que provoque una reflexión a quien se le presente. Se muestran dos ejemplos de dilemas, el primero de ellos hace referencia al valor de colaboración y el segundo al ajuste de la respuesta educativa en relación con el uso de metodologías diversas para adaptarse a los estudiantes.

Usted, pertenece a un centro que por primera vez va a acoger a alumnos con discapacidad este año, por esa razón y entre otras medidas se va a incorporar un profesor de apoyo. En un claustro, algunos profesores muestran su desconcierto hacia la enseñanza de estos alumnos. Usted ...

- a) *Aunque intentaría colaborar, creo que estos alumnos estarían mejor atendidos en un aula de apoyo con un profesor especialista en Educación Especial.*
- b) *Pensaría que lo más adecuado sería colaborar con el profesor de apoyo, asesorarme con el orientador, buscar información en alguna asociación o centro de recursos, etc....*
- c) *Actuaría de la misma forma que lo he venido haciendo hasta ahora, sin ninguna distinción especial hacia estos alumnos, ya que todos son iguales.*

Un grupo de profesores está discutiendo sobre las posibles “soluciones” planteadas para intervenir con ciertos alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en los contenidos de la mayoría de las asignaturas. Cada uno expone su interpretación. Usted piensa que ...

- a) *Modificaría mi forma de trabajar, buscaría los recursos personales para “sacarlo” siempre adelante, a pesar del tipo de dificultades que tengan.*
- b) *Propondría una estructura de grupos flexibles en el ciclo donde se puedan desarrollar ciertos contenidos con diferente graduación de dificultad.*
- c) *Hay ciertos alumnos que por mucho que nos empeñemos, no tienen la capacidad necesaria para asimilar algunos contenidos y que no deberían promocionar a cursos superiores.*

Resultados

En relación con el ajuste de la respuesta educativa que los profesores proporcionan a los estudiantes a través de la *diversificación de contenidos*, sorprende negativamente que un 20% considere apropiado organizar grupos homogéneos de aprendizaje en función de sus conocimientos previos y de su ritmo de aprendizaje. Eso sí, la opción mayoritaria (69%) de nuestros futuros maestros es considerar que los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden trabajar los mismos contenidos a través de actividades de exigencia diferentes, adecuadas a sus posibilidades y necesidades.

Respecto al ajuste de la respuesta educativa, y concretamente en lo que tiene que ver con la *diversificación de metodologías* para atender “las diversidades” de su aula, encontramos que el 73% se orienta hacia un planteamiento individual, es decir, aunque nuestros futuros maestros desean intervenir con alumnos con dificultades de aprendizaje no consideran esencial pedir la colaboración entre los profesores para resolver estas dificultades. No obstante, un 25% de los estudiantes se muestra a favor de grupos flexibles de alum-

nos en los que se comparta entre varios profesores del mismo ciclo la responsabilidad de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En cuanto a las distintas formas de evaluación contempladas por parte de los profesores parece existir un acuerdo mayoritario, ya que el 77% piensa que la meta final de cualquier objetivo curricular es aprender a razonar y que sean funcionales para la vida personal y social.

Las razones que argumentan los futuros maestros para explicar la falta de interés por aprender se reparten en dos opciones contrapuestas. Por un lado, un 49% explica el desinterés de los alumnos a su falta de costumbre para esforzarse, mientras que el 42% considera que en la actualidad los contenidos escolares están muy alejados de los intereses de los alumnos y que lo que habría que hacer es crear un clima relajado en clase y dotar los contenidos de significado.

En cuanto a las causas o razones que atribuyen los profesores para explicar los malos resultados de los estudiantes en la actualidad, sorprende encontrarse claramente con dos opciones enfrentadas. Un 49% muestra una actitud reflexiva ante las supuestas malas calificaciones de los alumnos, al plantearse que lo que habría que hacer es revisar los proyectos de centro para adecuarse a la nueva realidad social y académica de los alumnos. Mientras que un 42,5% defiende un planteamiento estático, es decir, consideran que es un hecho generalizable a otros centros, y por tanto, proponen “no intervenir” y seguir con sus prácticas sin cuestionarse el por qué de esos malos resultados.

Por último, dentro de esta dimensión de ajuste de la respuesta educativa empleada, hay que contemplar la *apertura de centro o participación escolar*, en este sentido nuestros futuros maestros (94%) enfatizan que ante los supuestos problemas de convivencia en un centro escolar habría que intervenir haciendo partícipes a otros agentes educativos, en este caso se señalaba la asamblea con los padres, las instituciones vecinales, y los alumnos para que se propongan soluciones conjuntas.

En cuanto a los *valores inclusivos*, el 95% de los encuestados muestra una *actitud favorable a la colaboración* para que los alumnos con discapacidad estén escolarizados en sus clases. Así mismo, un 85% se muestra dispuesto a colaborar con que el profesor de apoyo entre en su clase y se compartan tareas.

El 77% está de acuerdo con que todos los alumnos tienen derecho a estar incluidos en un centro ordinario, es decir, que es **justo** que la comunidad adopte las medidas que sean necesarias para velar por el cumplimiento de este derecho.

Asimismo, la mayoría de nuestros estudiantes apuesta por la igualdad como valor (72%), muestran su acuerdo con que los alumnos procedentes de diferentes países estén escolarizados en centros ordinarios para que puedan integrarse socialmente, lo que contribuye a crear sociedades más cohesionadas.

Conclusiones

- Disponemos de pocas de investigaciones que nos acerquen a las concepciones de los futuros maestros y maestras sobre la inclusión educativa. Aunque es necesario realizar análisis previos de fiabilidad y validez del cuestionario de dilemas diseñado, lo que supone una limitación del estudio que presentamos, el trabajo es un acer-

camiento a la investigación en este tema, supone una innovación que pretende impulsar más estudios en esta línea.

- Esta investigación pone de manifiesto carencias en la formación inicial de los futuros maestros y maestras. Los resultados inciden en la necesidad de plantearse en esta formación inicial la adquisición de competencias relacionadas con la colaboración entre profesionales para enfrentarse a la diversidad y complejidad de las tareas a las que se deben enfrentar (que no tiene que ser sólo ni necesariamente responsabilidad del profesor de apoyo). La adquisición de estrategias cooperativas entre profesores, alumnos y entre los diferentes miembros de la comunidad educativa debe ser un objetivo formativo fundamental.
- Parece necesario incluir contenidos en los Planes de Estudio de Magisterio que revisen cómo perciben nuestros futuros maestros y maestras el origen de las dificultades de los alumnos, qué factores están relacionados con la aparición de estas dificultades, qué papel tiene el alumno, qué papel tiene el contexto, qué relación existe entre ambos aspectos, y por último, qué puede y debe hacer el profesor ante las dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos. Sorprende que casi la mitad de los futuros maestros atribuyen la responsabilidad de la desmotivación académica de los alumnos a los propios estudiantes. La interpretación de este hecho de este modo puede provocar que los docentes se sientan limitados o con pocos recursos personales para intervenir.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive education*, 10(4-5), 295-308.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (coords). *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas científicas sobre personas con discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique*, 44, 7-16.
- 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. Pérez, M. Mateos., E. Martín, y M. Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-187). Madrid: Editorial Graó.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge.