



ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CHILENO: CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE EVALUACIÓN Y DISEÑO DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Constanza San Martín

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art11.pdf>

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2012
Fecha de dictaminación: 13 de septiembre de 2012
Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2012



1. INTRODUCCIÓN

La existencia de teorías educativas constructivistas, de políticas de atención a la diversidad, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan. Esto se debe, entre otros aspectos, a la persistencia de dilemas en cuanto a las diferencias y la diversidad del alumnado (Norwich, 2008), así como a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que actúan como verdades que las personas asumen como propias (Pozo, 2008, 2009; Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez Echeverría, 2006; Rodrigo, Rodríguez, Marrero, 1993).

En el presente trabajo, centramos nuestra atención en el acceso y descripción de las concepciones que se poseen respecto a los dilemas que supone el diseño de la propuesta curricular y evaluativa para atender a la diversidad del alumnado. Las concepciones que se mantengan respecto al tipo de currículo y de los procesos de evaluación, influirán en las decisiones y acciones pedagógicas.

El estudio se focaliza en los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica obligatoria en el contexto chileno.

1.1. Concepciones como teorías implícitas

La línea de investigación sobre el profesor y su práctica educativa, ha evolucionado desde el interés en la personalidad y comportamiento del profesor, hacia perspectivas más cognitivas, interesadas en el estudio de los procesos mentales que subyacen al actuar de los profesores. En este sentido, encontramos distintos enfoques teóricos (Creencias epistemológicas, metacognición, fenomenografía, entre otros) desde los cuales se ha intentado acceder al pensamiento del profesor y establecer su relación con la práctica pedagógica, entre los cuales hemos optado por el más reciente de las *teorías implícitas*.

Las teorías implícitas, constituyen marcos interpretativos inconscientes de carácter organizado (Pozo, *et al.*, 2006; Rodrigo, 1993), que se construyen de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito (educación informal), a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo *et al.*, 2006; Rodrigo *et al.*, 1993).

Las concepciones del profesor, organizadas como teorías, permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo *et al.*, 1993). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer, Martín, 2006) y, por tanto, a los procesos de inclusión educativa.

Pozo y Gómez Crespo (1998), asumiendo que las teorías implícitas cuentan con ciertos principios subyacentes a partir de los cuales éstas se construyen, identificaron rasgos comunes en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. En un intento por sistematizar las diversas maneras en que las personas articulan sus concepciones en torno al aprendizaje y la enseñanza, se dio paso a la diferenciación de tres teorías implícitas principales. Éstas han sido denominadas como: a) *teoría directa*, b) *teoría interpretativa*, c) *teoría constructiva*. Estos constructos organizadores de las teorías implícitas han sido considerados por diversos autores en la investigación de las concepciones de distintos colectivos de sujetos (Pozo, 2009; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo, Scheuer, 2001; Martín *et al.*, 2005).

Estas tres teorías implícitas, forman parte de un continuo desde concepciones centradas en la captación de la realidad (realismo ingenuo) hacia otras en las que se van incorporando progresivamente nuevos elementos (procesos cognitivos del alumno, características contextuales, etc.), hasta llegar a una

perspectiva desde donde se asume que cada persona construye sus propias realidades otorgando valor a diversos aspectos contextuales (Pérez Echeverría *et al.*, 2001).

1.2. Concepciones y dilemas respecto a los procesos de inclusión educativa

Existe una gran variedad de significados atribuidos al concepto de inclusión educativa (Echeita, 2006; Echeita y Sandoval, 2002; Moriña, 2004). Entre las diferentes maneras de entender este concepto, hemos adoptado las ideas de Ainscow, Booth y Dyson (2006), considerándola como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la *presencia*, el *aprendizaje* y la *participación* de todo el alumnado en los centros escolares regulares.

Desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general (Moliner y Moliner, 2010; Moriña, 2004). No obstante, los acuerdos compartidos internacionalmente y las tendencias, tanto de Chile como de otros países, hacia la generación y búsqueda de respuestas educativas acordes con los principios de la inclusión, no están exentas de contradicciones, dificultades y paradojas (Echeita *et al.*, 2009).

En este sentido, se ha señalado que persiste el denominado *dilema de la diferencia* (Dyson, 2001; Norwich, 2008). En el ámbito escolar este dilema se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo, proporcionar respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes pueden requerir.

En torno a estas disyuntivas Norwich (2008) ha identificado, entre otros, el dilema curricular. Este se refiere a la presencia de posiciones encontradas entre desarrollar un currículo común o bien, uno diferenciado para aquellos alumnos que presentan n.e.e.¹. De este modo, el autor ha señalado que persisten posiciones enfrentadas a las cuales subyacen valores que, esperando dar respuesta a la diversidad del alumnado pueden tornarse contradictorias.

Echeita y Duk (2008) han señalado que, por ejemplo, se pueden presentar dilemas al tomar decisiones para adaptar el currículo de modo que reporte beneficios para algunos alumnos. Sin embargo, estas acciones podrían perjudicar en alguna medida a otros estudiantes que no requieren estas adaptaciones. Por este motivo, ambos autores hacen hincapié en que los procesos de inclusión no cuentan con respuestas sencillas y técnicas establecidas, sino que por el contrario, constituyen procesos complejos que hacen necesario que dentro de los centros educativos se dialogue continuamente para ir abordando los distintos dilemas que la inclusión educativa conlleva.

A estas diferentes posturas en tensión que se configuran como dilemas - a las que subyacen distintas concepciones en torno al aprendizaje, la enseñanza, la diversidad, la discapacidad, etc.- nos referiremos a continuación, centrando la atención en el diseño de la propuesta curricular y de los procesos evaluativos para responder a la diversidad del alumnado.

¹ Necesidades educativas especiales.

1.3. Diseño de la propuesta curricular: del currículo especial al currículo común y la enseñanza adaptativa

Las decisiones que se adopten en cuanto al diseño de la propuesta curricular desarrollada en contextos escolares caracterizados por la presencia de una diversidad de alumnos, constituyen un aspecto no exento de los alcances del *dilema de la diferencia* (Norwich, 2008). Estos cuestionamientos surgen frente a la opción de diseñar e implementar una educación que contemple un currículo común para todos los alumnos, que podría generar una omisión de las necesidades individuales. De lo contrario, existe la posibilidad de optar por el diseño de programas curriculares diferenciados que, sin buscarlo, podrían generar la estigmatización de algunos alumnos al no proporcionar las mismas oportunidades de aprendizaje para todos (Norwich, 2008; Stainback y Stainback, 1999).

El tipo de diseño curricular que se adopte se relaciona además, con la importancia que se otorgue a los contenidos de aprendizaje, lo que da lugar a distintas posturas en cuanto a la selección y organización de los mismos, así como de los métodos de enseñanza que se lleven a cabo, desde donde se desprende la relación entre capacidades y contenidos (Martín *et al.*, 2006).

En lo que respecta a la atención de alumnos con n.e.e. en el sistema regular de enseñanza chileno, se han descrito posturas que van desde otorgar un papel relevante a los contenidos instrumentales hacia perspectivas que centran la atención en el desarrollo de habilidades y valores (CEAS-MINEDUC, 2003²).

En torno a estos dilemas, es posible diferenciar tres perspectivas, acordes con el enfoque de las teorías implícitas, así como con modelos educativos segregadores, integradores e inclusivos.

Una primera perspectiva parte de la concepción generalizada de que los alumnos que presentan n.e.e. requieren de objetivos y estrategias completamente diferentes a las utilizadas en el aula regular con todos los alumnos (Rué, 2000) y se asume que éstas deben ser otorgadas por profesores especialmente cualificados. Esto nos habla de un “encasillamiento de las respuestas educativas” (Echeita, 2006), donde el alumno que presenta n.e.e. cuenta con su propio currículo y por ende, con actividades completamente distintas a las de sus compañeros.

Desde el enfoque de las teorías implícitas, se distingue una postura acorde con la *teoría directa* a partir de la que se otorga sentido por sí mismo a los contenidos, de modo que éstos constituyen el criterio fundamental al momento de seleccionar y organizar las intenciones educativas. Así, las acciones estarían centradas en el contenido disciplinar, primando la explicación de los contenidos que indica el programa oficial (Fernández y Elortegui, 1996; Sánchez y Valcárcel, 2000). Se asumiría, en coherencia, un diseño curricular común para todo el alumnado que no se adaptaría a la diversidad del mismo, sino que, por el contrario, los alumnos deberían adaptarse a los diseños y actividades propuestas.

Una segunda postura para afrontar estos dilemas en cuanto al diseño curricular, se corresponde con la *teoría interpretativa* y con el *modelo de integración escolar*. Desde estos supuestos, se adapta el currículo a los alumnos “hacia la normalidad”, aunque en ocasiones no se tiene como referente el currículo general de cada etapa educativa (Stainback, Stainback, Jackson, 1999). Aun cuando en el diseño del

² Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS) y Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa.

proceso de enseñanza aprendizaje se otorga relevancia a los contenidos, se admite su selección considerando algunos aspectos o características de los alumnos. De este modo, se asumiría que el logro del contenido disciplinar podría estar mediado por distintos procesos individuales (Pozo *et al.*, 2006).

Desde una tercera postura acorde con el paradigma inclusivo, diferentes autores asumen que la creación de contextos y procesos de aprendizaje debe ser guiado por un currículo común comprensivo para todos los alumnos mediante una flexibilización curricular (Agut, 2010; Arnáiz, 2003; Bailey, 1998; Ballard, 1994; Blanco, 1999; Casanova, 2009; Juliá, 2000; Martín y Mauri, 1996; Yadarola, 2006).

En este sentido Giné (2001, p.2) ha señalado lo siguiente:

La opción a favor de un currículum básico para todos los alumnos y, por tanto, de una escuela comprensiva exige tomar en consideración las distintas necesidades presentes en el alumnado con objeto de que no se conviertan en fuente de discriminación, sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su progreso y, en última instancia, el logro de los objetivos establecidos para cada una de las etapas educativas.

Lo anterior implica necesariamente una *enseñanza adaptativa*, "entendida como la diversificación de los procesos de enseñanza que permite que todos los alumnos alcancen los objetivos que el currículum establece" (Martín y Mauri, 1996, p. 14). De este modo, se espera que el centro se adapte a sus alumnos mediante una organización que lo facilite, constituyendo además, un medio para la prevención de las dificultades de aprendizaje (Ainscow, 2001; Casanova, 2009; Coll y Miras, 1999; Echeita, 2006; Martín y Mauri, 1996).

Desde este punto de vista, acorde con los supuestos constructivistas, se consideran los contenidos como un medio que contribuye al desarrollo de distintas capacidades y habilidades de los alumnos, por tanto, son relevantes los factores sociales y psicológicos a la hora de definir los propósitos del currículo y sus contenidos (Pérez Echeverría, Pozo *et al.*, 2006).

En este sentido, Casanova (2009, p. 29) ha indicado que "difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y con distinto estilo cognitivo, si deben hacerlo al modo tradicional: todas las mismas cosas, en el mismo tiempo y de la misma manera".

Por tanto, se postula que dentro del aula puede haber alumnos con distintos niveles de aprendizaje, ante lo cual es necesario realizar adecuaciones curriculares individuales (Stainback y Stainback, 1999).

1.4. Evaluación: De la evaluación sumativa y homogénea a la evaluación formativa y personalizada

La evaluación es uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas y, por tanto, un aspecto determinante del éxito del proceso de inclusión educativa, pues el modelo evaluador que se adopte, influirá en el modelo de enseñanza y aprendizaje que se desarrolle (Casanova, 2009; Flórez, 1999).

Existen múltiples modos de definir la evaluación, para nuestros propósitos hemos adoptado la propuesta por la European Agency for Development in Special Needs Education (2007), puesto que engloba los métodos y procedimientos de todas las posibles formas de evaluar.

La evaluación se refiere a la forma en que los profesores y otras personas implicadas en la educación sistemática de un alumno recogen y emplean la información sobre los logros alcanzados y/o

desarrollados en las distintas áreas de su experiencia educativa (académica, conductual y social) (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007, p.15).

Desde el enfoque de las teorías implícitas del aprendizaje, Martín *et al.*, (2006) han diferenciado tres perspectivas.

La primera de ellas, acorde con la *teoría directa*, optaría por una posición realista, desde la cual lo más relevante es asegurarse del acceso a una información objetiva, mediante la que es posible garantizar los aprendizajes de los estudiantes (Martín *et al.*, 2006). Esta postura se corresponde con un modelo clásico y sumativo de evaluación (Sanmartí, Jorbá e Ibañez, 1999), mediante el cual existe una tendencia a uniformar y homogeneizar los niveles de aprendizaje para el alumnado, omitiendo las diferentes potencialidades iniciales y futuras de cada uno, lo que se concreta en exámenes idénticos para todos los alumnos (Casanova, 2009). Así, las calificaciones cumplen una función más social y acreditativa que pedagógica, por cuanto compara a cada alumno con el rendimiento general de la clase, con lo cual se tiende a clasificar, seleccionar e incluso a pronosticar el aprendizaje de los alumnos (Flórez, 1999).

Diversas investigaciones realizadas con profesores de distinta formación y niveles educativos, señalan una tendencia mayoritaria hacia estos supuestos tradicionales, considerando la evaluación como una comprobación de aprendizajes conceptuales mediante el uso de exámenes al inicio y al final del proceso (Carmo, Pérez, Lindeman, 2002; Martínez Aznar, Martín del Pozo, Rodrigo, Varela, Fernández Lozano y Guerrero, 2002; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992).

En una segunda posición, nos encontramos con concepciones acordes con una *teoría interpretativa*, desde la cual se asume que la evaluación debe ser útil para que el profesor regule el proceso de enseñanza aprendizaje, admitiendo, además, que si bien es necesario valorar los procesos realizados por los alumnos, si éstos no alcanzan los niveles adecuados, a pesar de que evidencien algunos avances, no se les podría aprobar (Martín *et al.*, 2006).

Por último, desde una perspectiva constructivista, se privilegia la función pedagógica sobre la acreditativa, por lo que el principal criterio para la evaluación lo constituye el progreso del alumno en relación a su propio nivel previo. Esta perspectiva, acorde con un modelo de evaluación continua y formativa (Casanova, 2004), supone evaluar de un modo personalizado todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sin establecer los mismos parámetros para todos los alumnos, con el fin de ir modificando y ajustando algunos elementos necesarios que contribuyan a la calidad y mejora de los aprendizajes y, por tanto, de las prácticas educativas (Agut, 2010).

Este enfoque constructivista e inclusivo de la evaluación ha quedado reflejado por Casanova (2009, p. 31) de la siguiente manera:

Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida, uniformadora e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento homogeneizador de las personas, sino como clave para el cultivo de las diferencias y la diversificación adecuada de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Desde esta tercera perspectiva se mantienen teorías que entienden la evaluación de un modo integral, en la que se utilizan distintas estrategias y métodos evaluativos en función de las características individuales de los alumnos (evaluación diferenciada). Además, los resultados del proceso evaluativo son usados con distintos fines: identificar necesidades de aprendizaje excepcionales, ajustar el proceso educativo a los

avances de los aprendizajes, identificar adaptaciones y apoyos requeridos por los alumnos, con el fin de acceder al currículo general del centro educativo (Agut, 2010; Rodríguez Hernández, 2009).

TABLA 1. CONCEPCIONES RESPECTO A LA GESTIÓN CURRICULAR Y PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Dimensión	Sub-dimensión	Perspectiva Segregadora (Teoría directa)	Perspectiva Integradora (Teoría interpretativa)	Perspectiva Inclusiva (Teoría constructiva)
Gestión Curricular	Diseño de la propuesta curricular	Currículo especial o currículo común sin adaptaciones (encasillamiento de la respuesta educativa)	Currículo adaptado	Currículo común flexible; enseñanza adaptativa
	Evaluación	Clásica; sumativa; homogénea	Sumativa/formativa	Continua; formativa; personalizada

Fuente: Elaboración propia

Considerando que el posicionamiento en una u otra de las tres perspectivas descritas, puede influir en las decisiones y acciones que se emprendan respecto del proceso educativo de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, desarrollamos un estudio de corte cualitativo mediante la técnica de grupos de discusión.

El proceso de investigación desarrollado se sustenta en dos premisas centrales: a) Entender las concepciones del profesor como un elemento clave en la comprensión y mejora de las prácticas pedagógicas, y por tanto, como un factor que puede favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia, cuyo propósito general ha sido conocer y analizar las concepciones de actuales y futuros profesores, sobre los procesos de inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza general básica chilena. En esta oportunidad, exponemos los hallazgos en torno al diseño curricular y procesos evaluativos.

De este modo, el objetivo que orienta el presente trabajo es conocer y analizar en profundidad las concepciones y teorías que se mantienen sobre inclusión escolar, específicamente en cuanto a al diseño de la propuesta curricular y la evaluación.

2. MÉTODO

En función de los objetivos planteados, se optó por la realización de un estudio descriptivo de corte cualitativo, a partir de un diseño flexible enmarcado en un paradigma interpretativo.

2.1. Participantes

El total de participantes del presente estudio, cuya selección fue de tipo incidental, corresponde a 62 personas divididas en cuatro colectivos: Profesores de Enseñanza General Básica (en adelante EGB), Profesores de Educación Diferencial (en adelante EDI), Estudiantes Universitarios de Pedagogía en EGB y de EDI.

Los profesores de EDI se desempeñaban en un proyecto de integración comunal. Los profesores de EGB pertenecían a dos centros educativos urbanos con dependencia municipal que contaban con proyecto de

integración escolar. Todos los profesionales se desempeñaban en el nivel de Enseñanza General Básica en la Región de Valparaíso (Chile).

Los participantes en proceso de formación profesional, se encontraban cursando el tercero o cuarto año de las carreras mencionadas (EGB/EDI) en dos universidades públicas y dos privadas de la Provincia de Valparaíso. Las características generales de los participantes se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2. PARTICIPANTES DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DESARROLLADOS

Grupos de discusión realizados	Procedencia de los participantes	Nº de Participantes
1. Profesores de EGB	Valparaíso	8
2. Profesores de EGB	Viña del Mar	9
3. Profesores de EDI	Villa Alemana	11
4. Estudiantes de EGB	Universidad Pública	9
5. Estudiantes de EGB	Universidad Privada	7
6. Estudiantes de EDI	Universidad Pública	10
7. Estudiantes de EDI	Universidad Privada	8
	Total	62

Fuente: Elaboración propia

2.2. Técnica de recogida de información

Se optó por la realización de grupos de discusión, uno de los métodos cualitativos de investigación situado dentro de la familia de las entrevistas grupales. Esta técnica constituye una modalidad de recogida de datos de gran potencial (Stewart, 2006), puesto que permite conocer en profundidad las percepciones, sentimientos y concepciones de los participantes respecto de un determinado tópico expuesto a debate.

2.3. Procedimiento

Se realizaron siete grupos de discusión cuyo desarrollo se registró mediante grabación de video y notas de campo. La duración de cada reunión abarcó periodos comprendidos entre 55 y 90 minutos. Todos los grupos fueron dirigidos por la misma moderadora.

Para la realización de los grupos de discusión se siguió la siguiente pauta:

- *Presentación* de los participantes, de la moderadora y del observador que tomaría notas, así como de los objetivos del encuentro. Se dieron a conocer las pautas a seguir durante la reunión en cuanto a: duración de la sesión, respeto de turno en las intervenciones, valoración de opiniones discrepantes y compromiso de confidencialidad. Además, se solicitó la autorización de los participantes para grabar esta instancia.
- *Debate*: este se inició con una pregunta estímulo general "¿Qué opinan ustedes de la integración³ escolar y de la inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en las escuelas regulares?". Posteriormente, se realizaron preguntas adicionales centradas en el diseño de la propuesta curricular, tipo de currículo y evaluación: ¿Cuáles pueden ser las formas de trabajo para lograr los objetivos curriculares?, ¿es posible flexibilizar el currículo?, ¿cómo? ¿de qué depende?, ¿cómo podemos llevar a cabo el proceso de evaluación en

³ En algunas de las preguntas formuladas se utilizó el concepto "integración". Esto se debe a que en Chile es el término comúnmente utilizado en los centros educacionales (Proyecto de integración escolar, alumnos de integración, profesor de integración, etc.), por lo que se decidió su utilización junto con el de "inclusión".

cursos donde tenemos alumnos que presentan discapacidad intelectual? Es necesario señalar que, si bien se estableció un guión general de interrogantes, las características de cada GD determinaron la necesidad de formularlas o no, puesto que en ocasiones los participantes se refirieron espontáneamente a éstos temas.

- Finalización: en la etapa de cierre la moderadora realizó una síntesis de las opiniones expuestas, los acuerdos y los aspectos enfrentados.

2.4. Análisis

Para el análisis de la información, se llevó a cabo un análisis de contenido. Este proceso se realizó bajo la aplicación sistemática del método comparativo constante, los criterios de muestreo teórico y la saturación conceptual de las categorías y sub-categorías.

El proceso de análisis se inició al finalizar cada sesión, considerando las tendencias generales de los temas abordados en cada reunión, a partir de las notas registradas por la moderadora y el observador. Posteriormente, se transcribieron los registros de video de las sesiones. Las transcripciones fueron preparadas para realizar el proceso de análisis con el apoyo del programa informático Atlas.ti 0.5.

Se comenzó por llevar a cabo una segmentación de unidades de análisis, que permitió obtener citas textuales que ilustran las ideas principales (verbatim). Posteriormente, para la reducción de los datos se realizaron procesos de codificación y categorización. El proceso de categorización se inició con tres categorías centrales predefinidas de acuerdo a nuestro marco conceptual, en las cuales se fueron incorporando los fragmentos de textos significativos previamente codificados. Este proceso dio origen a nuevas categorías y sub-categorías, así como a la eliminación de otras, puesto que, se crearon algunas nuevas con el fin de que todas las ideas estuvieran incluidas. El sistema de categorías fue sometido progresivamente a un proceso de triangulación con dos colaboradores.

Finalmente, se establecieron relaciones entre categorías y sub-categorías por medio de la herramienta "Networks" que ofrece el programa Atlas.ti 5.0.

3. RESULTADOS

3.1. Familia: Diseño de la propuesta curricular

Las ideas contenidas dentro de esta familia, fueron destacadas principalmente por los docentes de EGB, quienes señalaron algunas dificultades para diseñar y planificar las actividades de aprendizaje en clases que cuentan con alumnos que presentan discapacidad intelectual.

Dentro de esta familia fue posible identificar la presencia de concepciones acordes con cuatro categorías: a) currículo común sin adaptaciones, b) currículo común flexible, c) currículo especial y, c) dificultades para adaptar la enseñanza.

3.1.1. Categoría: Currículo común sin adaptaciones

El análisis de la información obtenida mediante los GD, permitió constatar la presencia de concepciones desde las que el trabajo pedagógico basado en un currículo común sin adaptaciones, se justificaría por la necesidad de asegurar el aprendizaje de contenidos mínimos obligatorios establecidos a nivel nacional,

para de este modo, evitar perjudicar a los alumnos que no presentan n.e.e. asociadas a discapacidad. En este sentido, se hizo referencia a la necesidad de obtener resultados favorables en el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

Profesor EGB: *Mira, lo que pasa es que yo tengo que hacer todo parejo, porque a ti te piden que cumplas los contenidos mínimos obligatorios, que te vaya bien en el SIMCE y todas esas cosas.*

Profesor EGB: *Claro y uno al final ¿qué opta por hacer?, trabajar con la masa y los menos quedan no más, ¿qué más vas a hacer? (...) como están las cosas hoy en día que a nosotros se nos piden resultados (...) ya está todo más sistematizado. Las clases tienen que tener una estructura, eso no da cabida muchas veces a trabajar con estos alumnos como debería ser, es complicado.*

Reafirmando la presencia de una concepción centrada en un currículum común sin adaptaciones y en una enseñanza homogénea para todos los alumnos de la clase, asociado además a la necesidad de mantener el orden dentro del aula, una de las profesoras dio a conocer lo siguiente:

Profesora EGB: *en Lenguaje, en algunas oportunidades me los han dejado por equis razón, pero no me han molestado en lo más mínimo en el sentido de que ellos no molestan y puedo hacer la clase. Muchas veces los que están a los lados molestan más, porque ellos se quedan así no más y tratan de hacer algo en tu clase, al final tampoco te causan muchos problemas.*

3.1.2. Categorías: Currículo común flexible

Para dar respuesta a la diversidad del alumnado, participantes de los cuatro colectivos señalaron la importancia de trabajar con un currículum común flexible para toda la clase. Por tanto, realizaron afirmaciones referidas a la necesidad de una enseñanza adaptativa que se ajuste a las características de todos los alumnos, como se ejemplifica en las siguientes aseveraciones:

Estudiante EDI: *estamos recién con esa nueva visión de que tenemos que adaptar el currículum común al niño y ya no que le hagamos algo totalmente distinto.*

Estudiante EGB: *creo que también hay que tener cuidado en nivelar ese aspecto, no bajar el nivel a los alumnos ni subir a los otros, sino que siempre mantener como un equilibrio, apoyándolos a todos, pero con un mismo currículum que tú puedes ir modificando para que todos para surjan más en sus aprendizajes.*

Una enseñanza adaptativa se ha asociado con la diversificación de actividades, lo que para algunos participantes implica aspectos positivos, puesto que se atendería a la diversidad del alumnado. No obstante, desde otra perspectiva, esta diversificación también es entendida por profesores de EGB como la realización de actividades completamente distintas para el alumno que presenta discapacidad intelectual en el aula común. Así asumida, se indicaron distintos aspectos negativos, contenidos en dos ideas centrales: a) posible generación de frustración en los alumnos y, b) aumento de sus diferencias ante todo el grupo curso.

Profesora EGB: *Con cosas distintas ellos se sienten diferentes, los chiquillos también los molestan cuando hacen cosas más fáciles y se nota más que tienen problemas.*

Profesora EGB: *creo que para ellos también es complicado estar en un colegio donde los demás están haciendo las cosas que deberían estar haciendo ellos y no pueden, se sienten frustrados y para eso pienso yo, no sé, a lo mejor estoy súper equivocada, pero pienso que para eso están los colegios especiales.*

3.1.3. Categoría: Currículo especial

Ideas contenidas en esta categoría sólo se constataron en los GD en donde participaron profesores de EGB, quienes señalaron que es necesario dedicarse de manera especial a los alumnos que presentan n.e.e. y trabajar con ellos mediante un currículo especial, debido a las dificultades que presentan. Esto nos indica que aún persiste la concepción de que la manera de responder a la diversidad es mediante métodos, estrategias y actividades especiales.

Profesor EGB: es que con ellos no puedes trabajar con los mismos contenidos, porque no pueden. Entonces, tendrías que hacer todo distinto, con otros objetivos, otras materias, no sé, de una manera especial.

Asumiendo la necesidad y pertinencia del desarrollo de un currículo especial, profesores de EGB hicieron hincapié en que trabajar de esta manera con los alumnos que presentan discapacidad intelectual, supondría perjudicar el aprendizaje de los alumnos sin n.e.e. e implicaría dejar a un lado a la mayoría de los alumnos. Según se indicó, difícilmente se logra una adecuación a las demandas de todos los alumnos dentro del aula común.

Profesora EGB: yo no puedo estar todo el rato con ese alumno, tengo que estar con todos los otros haciendo las cosas, las clases. Lo que pasa es que hay un profesor para todo y tú no puedes dividerte en dos. Lo atiendo a él o atiendo a todo el grupo completo, entonces para mí es difícil.

Profesora EGB: el dedicarle cinco, diez o quince minutos a un alumno integrado, mientras los otros están haciendo otra cosa (...) también uno descuida la atención de ellos, entonces no (!), tampoco puede ser así.

3.1.4. Categoría: Dificultades para adaptar la enseñanza

Aun cuando se constató la presencia de concepciones desde las que se opta por la enseñanza adaptativa como una manera de responder educativamente a la diversidad, profesores de EGB indicaron que ésta no siempre es posible. Esto se debería a las dificultades que supone adaptar la enseñanza y trabajar con alumnos que presentan una discapacidad intelectual.

Entre las causas de estas dificultades se destacó con fuerza la falta de formación profesional y de tiempo para adaptar la propuesta curricular, así como el número elevado de alumnos por clase y el desfase que presentarían los alumnos con discapacidad intelectual con respecto a la mayoría de sus compañeros.

Profesora EGB: yo fui una de las que siempre planteaba que Gonzalo no debía estar acá, sino que en otro tipo de colegio, porque nosotros no sabíamos cómo trabajar con él, como tratarlo. A lo mejor claro, tú lo puedes tratar como persona, pero en el fondo como alumno, que cumpliera, que aprendiera, que entendiera, no sabemos y no tenemos tiempo sólo para él.

Profesor EGB: mira, a nosotros no nos pagan horas de planificación o al menos a mí súper pocas. Terminas los fines de semana en tu casa haciendo las planificaciones. Entonces, si no tenemos tiempo aquí ni para preparar las clases para cursos donde no hay niños integrados, imagínate ¿a qué hora lo haces?

Profesora EGB: por último si fueran menos, pero tengo 38 alumnos, es que no se puede adaptar nada.

Profesora EGB: con alumnos como el Pablo, por ejemplo, que está súper desfasado, a mí me cuesta trabajar con él, porqué ¿qué le haces?, tendrías que hacer algo sólo para él, pero ¿y los otros alumnos? Para estos casos ¿no sería mejor una escuela especial?, es que es difícil.

En cuanto a la carencia de formación y capacitación profesional, elemento frecuentemente destacado, una profesora afirmó lo siguiente:

Profesor EGB: *en la universidad no te enseñan eso, o sea, hay profesores capacitados para eso, les enseñan cómo hacerles clases o cómo hacer clases con todos mezclados. En cambio, a nosotros en la Universidad no nos enseñan, nosotros estamos aprendiendo aquí, en el terreno qué se puede hacer con los niños de integración, pero es como ensayo y error ¿entiendes?*

3.2. Familia: Evaluación de los aprendizajes

Los distintos segmentos significativos de datos referidos a los procesos evaluativos del aprendizaje fueron categorizados en primer término, en función del modelo evaluativo al que se hacía referencia: a) modelo de evaluación continua-formativa, b) modelo clásico/ tradicional de evaluación.

El análisis de los datos nos indicó la presencia de ideas contenidas en dos nuevas categorías. Una referida a las dificultades que supone la evaluación de los aprendizajes de aquellos alumnos que presentan discapacidad intelectual y la promoción de los mismos y, otra que deriva de ésta, referida a la delegación de la evaluación de este alumnado a los profesores de educación especial. Ambas categorías emergentes, si bien cuentan con algunos nodos que se asocian con los dos modelos señalados anteriormente, constituyen entes con características diferenciables propias, por tanto, factibles de categorizar.

3.2.1. Categoría: Modelo clásico de evaluación

Concepciones acordes con un modelo clásico de evaluación cercano a una teoría directa, se identificaron en algunos docentes de aula regular (EGB), quienes en sus afirmaciones se referían a la necesidad de realizar una evaluación unificada y homogénea para todos los alumnos de la clase.

Profesora EGB: *pero por ejemplo, en este caso el Agustín ya estoy pasando tal cosa en la clase y yo no digo que el Agustín logre esto, esto y esto, no (!), para mí es para todos igual, porque yo no puedo, yo tengo que evaluar todos los contenidos mínimos con todo el curso.*

Respecto de los métodos de evaluación, distintos participantes de la titulación de educación especial (EDI) destacaron la existencia de *errores conceptuales de los profesores de aula en torno a la evaluación diferenciada*. En ocasiones, ésta sería visualizada desde una perspectiva más cercana a un modelo clásico de evaluación, donde lo relevante es el producto. De este modo, se concibe como una *disminución de la complejidad y número de ítems de los instrumentos de evaluación del aprendizaje*. Esto, desde la perspectiva de algunos profesores de EGB, constituiría una manera adecuada para evaluar a los alumnos que presentan discapacidad intelectual. Ambas ideas se reflejan en las siguientes intervenciones:

Profesora EDI: *hay un problema de conceptos. El profesor piensa que la evaluación diferenciada es sacarle preguntas y ponerle el cuatro⁴, se le regala la nota al niño, se le pone el cuatro, no entiende que la evaluación diferenciada es medir los mismos contenidos con otra metodología, de otra forma.*

Profesora EGB: *en algunos casos lo hacíamos nosotros antes, pero lo hacíamos en la misma prueba y bajábamos los niveles en cada ítem, incluso con la Camila yo lo hice en cuarto, que había ítems que a ella no le consideraba, no se los evaluaba, entonces así tú te adecuas a lo que ella necesitaba.*

⁴ En Chile la escala de evaluación es de 1 a 7; un 4 corresponde a aprobado.

3.2.2. Categoría: Modelo de evaluación continua y formativa

Encontramos afirmaciones de los participantes de los cuatro colectivo que se corresponden con concepciones acordes a un modelo de evaluación continua y formativa. En este sentido, se enfatizó en la necesidad de individualizar la evaluación, es decir, se indicó que los procesos evaluativos deben considerar las características, habilidades y necesidades de todo el alumnado, adecuando –de este modo– los niveles de logro a cada niño.

Profesora EGB: no podemos pedir el mismo logro de los objetivos, o sea, el nivel de logro depende de las características que ellos tengan, hay que trabajar y evaluar con las necesidades que ellos tienen, porque son tan diversas.

Estudiante EDI: la evaluación es en base a sus logros, no en el logro del amigo ni del compañero, no en comparación con el resto. Ves los avances que él tiene, sus logros y el esfuerzo que él hace por superarse para ponerle la nota. Eso yo creo que es fundamental.

Como se aprecia en las afirmaciones anteriores, para algunos sujetos las calificaciones deben reflejar procesos personales de aprendizaje, estableciéndose un nexo con el diseño y aplicación de evaluaciones diferenciadas, como una herramienta útil para estos propósitos, pero no exenta de dificultades.

Respecto a la evaluación diferenciada, profesores de EDI indicaron una reticencia de los docentes de aula regular para llevarla a cabo. Esto se ejemplifica de la manera que sigue:

Profesora EDI: se hacen sugerencias al profesor básico con respecto a la evaluación, pero el profesor dice este es mi territorio [dos profesoras dicen 'claro']. Yo evalúo, yo califico y tú apóyalo en tu sala no más, o sea, es (...) son muy celosos de su profesión, de lo que ellos hacen, de su espacio, entonces aunque se han tratado de producir cambios, se les hacen sugerencias con respecto al tipo de prueba, con respecto a las habilidades que se deben evaluar, pero no pasa nada.

3.2.3. Categoría: Dificultades en promoción y evaluación

Ligada a la necesidad de individualizar la evaluación, surgió la categoría en la que hemos incluido aquellas afirmaciones emitidas por participantes de la titulación de EGB, desde las que si bien se asumió esta necesidad, se indicaron distintas dificultades para llevarla a la práctica educativa, como así lo señaló una profesora de segundo ciclo básico:

Profesora EGB: porque incluso hasta los mismos niños que no tienen a lo mejor (eh...) un diagnóstico de discapacidad, un diagnóstico claro, igual son todos diferentes, entonces habría que evaluarlos a todos distintos y es complicado. Imagínate hacer una prueba para cada uno o por grupos. Se te va mucho tiempo en eso.

Los participantes de ambos colectivos de EGB indicaron que las dificultades para evaluar a los alumnos que presentan discapacidad intelectual se deben a una falta de formación profesional, por tanto, a un desconocimiento de estrategias. Consecuentemente, ha quedado de manifiesto que algunos docentes de aula regular se encuentran con conflictos para determinar las calificaciones del alumnado que presenta N.E.E. asociadas a discapacidad intelectual.

Estudiante EGB: yo no tengo idea como evaluar a esos niños, se me puede ocurrir como por sentido común o aplicando algunas cosas que nos han pasado en clases, pero aquí nos enseñan a hacer pruebas para todo el curso, con esas escalas y esas cosas, pero nada claro para evaluar cuando tienes niños integrados.

Profesor EGB: *es más bajo el nivel, pero, por ejemplo, intenté tomarle una prueba común; no se puede. Intenté en forma oral, tampoco podía. La tomé solita, son tiempos muy largos que ella se da para pensar, pensar, pensar y después tú vuelves a preguntarle y te dice 'no sé bien', pero después de que tú has tratado de que ella te responda por todos los medios. No, entonces tú no logras ver aprendizaje en ella y no sabes qué nota ponerle.*

Profesora EGB: *pero es que depende, porque por ejemplo a mi me pasaba de que no sé, al Pablo le tocaba disertar de algo y no se le entendía nada ¿cómo lo evaluaba así entonces? ¿Evaluación diferenciada?, nada de eso (!). No se le entendía nada de lo que hablaba, porque al principio no hablaba, eran ruidos prácticamente los que emitía, entonces no se le entendía nada, se lo hacía todo la mamá, el tampoco escribía, porque sí escribía, escribía pésimo, entonces ¿qué nota le ponías? si no hacía nada, ¿por dónde lo evaluabas?*

En relación a las calificaciones, desde la mirada de estos profesionales de aula regular, se acrecientan las dificultades, puesto que los alumnos que no presentan discapacidad visualizan las calificaciones de sus compañeros como un "regalo".

Profesor EGB: *claro, piensan bueno, él hace un trabajo súper fácil y le regalan la nota. Entonces a algunos chiquillos les parece injusto y es difícil manejar eso con todo el curso si haces evaluaciones distintas.*

Estas dificultades, además fueron asociadas con la idea de que la evaluación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual *implica más trabajo* y, por tanto, una cantidad mayor de *tiempo*, del cual indicaron no disponer, como así lo enfatizó uno de los profesores de primaria:

Profesora EGB: *se requiere mucho tiempo, porque crear o diseñar nuevos criterios para evaluarlo a él específicamente y también como sabemos y tú bien sabes [le habla a la moderadora] existen distintos tipos de alumnos con déficit, ¿cierto? o aprendizaje diferenciado, entonces, establecer criterios para cada uno de ellos, en cuanto a lo que uno quiere que ellos logren, eso requiere mucho tiempo que no me dan aquí. No es algo así no más.*

3.2.4. Categoría: Delegación de la evaluación a los profesores de educación especial

A causa de las dificultades que se conciben en torno a los procesos evaluativos de los alumnos que presentan discapacidad intelectual, surge esta nueva categoría asociada a la anterior. En esta hemos incluido las afirmaciones de algunos participantes de ambos colectivos de EGB que justificaron una delegación de la evaluación a los profesionales de educación especial.

Desde la perspectiva de algunos participantes de esta titulación (EGB), el educador diferencial cuenta con tiempo y herramientas que le permiten llevar a cabo procesos evaluativos. De esta manera, se concibe que el docente de educación especial sea quien determine las calificaciones de este alumnado, una vez que ofrece apoyos durante la realización de exámenes diseñados previamente por el docente de EGB.

Profesora EGB: *mira, con algunos niños la única que logra ese aprendizaje, o visualizarlo al menos para evaluar algo, es la Marcela, la especialista. Nosotros le pasamos la prueba y ella la toma no más, porque ella la va haciendo guiada, más individual, que el niño no tenga distractores, porque en la sala no podemos hacer eso.*

Profesora de EGB: *entonces lo que yo hago ahora se los dejo a la Claudia y ella los evalúa porque puede estar una hora o dos horas con la niña tranquila, al final eso necesitan también, tiempo para ellos solitos.*

Profesor EGB: *por último si hay que hacer una prueba o hay que ver aprendizaje, está el computador en la sala del proyecto de integración y el diferencial tiene otras herramientas que tú no conoces y que en la sala de clases no tienes.*

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El estudio ha permitido acceder y describir las concepciones de futuros y actuales profesores respecto a la inclusión educativa, específicamente, en cuanto al diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes. La metodología utilizada ha posibilitado profundizar en el contenido de estas concepciones, puesto que se ha favorecido la expresión de los aspectos relevantes para los participantes en el contexto educativo chileno.

Los resultados indican que en cuanto al diseño de la propuesta curricular, actuales y futuros profesores mantienen concepciones que se corresponden con tres perspectivas: currículo especial, currículo común flexible y, currículo común sin adaptaciones. Además, aun cuando los participantes asumen que la enseñanza adaptativa puede constituir la manera idónea para responder a la diversidad, identifican dificultades para llevarla a cabo debido a: falta de formación profesional y de tiempo, elevado número de alumnos por aula y, desfase en el desarrollo de las habilidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en relación a la clase.

Respecto a la evaluación, los hallazgos indican la presencia de dos perspectivas centrales: modelo clásico de evaluación (teoría directa) y modelo de evaluación continua y formativa (teoría constructiva). Los participantes reconocen la necesidad de individualizar la evaluación. Sin embargo, los sujetos de EGB manifiestan dificultades para llevar estos planteamientos a la práctica debido a: conflictos para determinar las calificaciones, alumnos que no presentan n.e.e. visualizan las calificaciones de sus compañeros como regalos, implica un trabajo mayor y se requiere de más tiempo del disponible, carencia de formación profesional.

Nuestros resultados permiten identificar la presencia de teorías implícitas, desde las cuales se concibe la realización de evaluaciones en las que se disminuya la complejidad y número de los ítems, aspecto mencionado por participantes de todos los colectivos y concordante con los resultados de CEAS-MINEDUC (2003).

Debido a las dificultades descritas para individualizar la evaluación, es posible identificar la presencia de teorías implícitas distantes de los planteamientos de la educación inclusiva. Se justifica la delegación de esta función a los educadores diferenciales, quienes determinarían las calificaciones una vez que aplican, mediante la entrega de apoyos, el examen diseñado por el profesor de aula regular. Los datos indican que, esta delegación es consecuencia de interpretaciones desde las que se concibe que el educador diferencial dispone de tiempo para evaluar a los alumnos que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual, además de poseer, debido a su formación, herramientas más adecuadas para llevar a cabo la evaluación. Además, respecto a las concepciones que se mantienen sobre la evaluación, podemos destacar que los participantes hacen referencia a estos procesos en relación con los contenidos de aprendizaje, pero omiten procesos evaluativos de procedimientos o actitudes.

En congruencia con los resultados de otras investigaciones, algunos docentes que participaron en los GD realizaron comentarios en los que es posible identificar que la adaptación de la enseñanza se concibe como una reducción de la información y simplificación los contenidos (Martínez, 2000) y no constituiría

una modificación de las estrategias didácticas para que los alumnos accedan a los contenidos que establece el currículo común.

Puesto que un gran número de participantes alude a la necesidad de adaptar la enseñanza, es posible interpretar que los profesores asumen que los alumnos aprenden de maneras diversas.

La interpretación de los resultados da cuenta de la presencia de teorías implícitas acordes con perspectivas individuales y esencialistas, a partir de las cuales se opta por un currículo especial. Para algunos profesores de EGB, los alumnos que presentan n.e.e. asociadas a discapacidad intelectual, requieren objetivos, actividades y estrategias especiales de enseñanza, por tanto, algunas afirmaciones emitidas en este sentido se corresponden con la idea de un “encasillamiento de la respuesta educativa” planteada por Echeita (2006).

Aun cuando en ocasiones es pertinente proporcionar apoyos específicos a los alumnos, compartimos las ideas de Ainscow (2001), quien ha señalado que existen algunas técnicas especiales que pueden contribuir con el acceso al currículo de algunos alumnos, pero éstas no garantizan por sí solas un éxito escolar, puesto que “educar en la diversidad no se basa en hacer cosas excepcionales para las personas con dificultades, sino en construir un entorno que posibilite el aprendizaje autónomo y el respeto mutuo” (Serrano, 2000, p.15).

En distintas afirmaciones, es posible interpretar que se otorga un papel fundamental y prioritario a la explicación de contenidos. Esto coincide con los resultados de Martínez Aznar *et al.*, (2002), que ponen de manifiesto que muchos profesores se sienten condicionados por el programa de estudio oficial (Sánchez y Valcárcel, 2000). Debido a esto, algunos participantes justifican el diseño de un currículo común y homogéneo para todos los alumnos, con el fin de no perjudicar el aprendizaje de quienes no presentan n.e.e. diagnosticadas, hallazgos que concuerdan con los descritos en otras investigaciones (Fernández y Elortegui, 1996; Sánchez y Valcárcel, 2000).

Lo anterior, nos lleva a interpretar y señalar, al igual que Mellado *et al.*, (2008), que algunos profesores conciben sus clases como un grupo más que como individuos con características particulares.

Diversas investigaciones realizadas con profesores de distinta formación y niveles educativos, han constatado que en cuanto a la evaluación, predomina una tendencia hacia supuestos más tradicionales (Carmo *et al.*, 2002; Martínez Aznar *et al.*, 2002; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992).

Un aspecto relevante que emerge con fuerza en actuales y futuros profesores se refiere a la carencia de formación profesional para dar respuestas educativas a la diversidad. Los participantes otorgan un papel fundamental a la formación profesional para el logro de una educación inclusiva. La carencia de esta formación es un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de estos procesos (Almeida y Alberte, 2009; Avramidis y Norwich, 2002; Blanco, 2006). Al igual que en un estudio desarrollado por Moliner y Moliner (2010), los profesores afirman no poseer estrategias para afrontar la diversidad en sus aulas, por lo que recurren a la delegación de los procesos educativos a un “profesor especialista” y justifican el desarrollo de diseños curriculares homogéneos para todo el alumnado.

Debido a lo anterior, es fundamental que los procesos de formación inicial y permanente del profesorado promuevan el desarrollo de estrategias didácticas que permitan atender a la diversidad y, que estimulen procesos de reflexión crítica respecto de los supuestos que subyacen a diversas prácticas pedagógicas. Cuestionar y explicitar progresivamente estas concepciones abre la posibilidad de avanzar hacia planteamientos más complejos, contribuyendo con el cambio conceptual (Pozo, 2008) y con la generación

de procesos de redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992) que faciliten el cambio y mejora que constantemente requiere la educación.

Los procesos de inclusión son complejos, por cuanto requieren la conjunción de condiciones que deben darse desde niveles centrales de la administración educativa, niveles locales, de centros y de aula. Estas condiciones, se encuentran mediatizadas por las concepciones que poseen los distintos actores políticos y agentes educativos. Debido a esto, es necesario continuar indagando en las concepciones del profesor respecto a temas dilemáticos.

Avanzar hacia una educación de calidad para todos, requiere necesariamente una enseñanza adaptativa, es decir, un diseño curricular flexible que se ajuste a las características y necesidades del alumnado. El camino hacia escuelas inclusivas se vertebra en torno al currículo, que actúa como un referente donde se articulan las distintas actividades de aprendizaje y, en su caso, las adaptaciones necesarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 191, pp. 42-44.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Almeida, M. y Alberte, J. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2).
- Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), pp. 129-147.
- Bailey, J. (1998). Australia: Inclusion through categorization. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Ballard, K. (1994). Disability: an introduction. En K. Ballard (Ed.), *Disability, family, whanau and society*, pp.1-27. Palmerston North, New Zealand: The Dummore Press.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. III, Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2ª. Ed.), pp. 411-437. Madrid: Alianza.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15.
- Carmo, M., Pérez, F. y Linderman, R. (2002). La investigación en clase sobre los significados de ser profesor. *Investigación en la Escuela*, 47, pp. 95-104.
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.

- Casanova, M. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, pp.11-46. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. y Miras, M. (1999). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 2, pp. 331-353. Madrid: Alianza.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)-MINEDUC (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordan de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*, pp. 145-160. Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2), pp. 1-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al., (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, pp.153-178.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Bruselas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Fernández, J. y Elortegui, N. (1996). ¿Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar? *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), pp. 331-342.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en el III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- Juliá, T. (2000). Adaptación de materiales curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp. 18-21.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, R. 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 Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 171-187. Barcelona: Graó.

- Martín, E. y Mauri, T. (1996). La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria. En E. Martín y T. Mauri (Coords.), *La atención a la diversidad en la educación secundaria*, pp.13-36. Barcelona: ICE/Horsori.
- Martín, E., Pozo, J. I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, pp. 69-88. Barcelona: Graó.
- Martínez Aznar, M., Martín del Pozo, R., Rodrigo, V., Varela, M., Fernández Lozano, M. y Guerrero, S. (2002). Un estudio comparativo sobre el pensamiento profesional y la "acción docente", de los profesores de ciencias de educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(2), pp.243– 60.
- Martínez, C. (2000). *Las propuestas curriculares de los profesores sobre el conocimiento escolar: dos estudios de caso en el área de conocimiento del medio*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Mellado, V., Bermejo, M., Blanco, L. y Ruiz, C. (2008). The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of nature of science and of teaching and learning science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), pp. 37–62.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), pp. 23-33.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), pp. 287-304.
- Pérez Echeverría M., Mateos, M., Pozo, J. I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2), pp. 155-173.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 55-94. Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., 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. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, pp. 51-73.
- Pozo J. I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J. I. Pozo y M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, pp. 70-85. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros*. La psicología cognitiva del aprendizaje (2ª. Ed.). Madrid: Alianza Psicología Minor.
- Pozo, J. I. y Gómez Crespo, M. A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.

- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 95-132. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, pp. 95-122. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez Hernández, H. (2009). La inclusión educativa y la formación de profesores de educación especial. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords.), *La inclusión educativa un horizonte de posibilidades*, pp. 99-128. Madrid: La Muralla.
- Rué, J. (2000). La cooperación en el aprendizaje, o cómo incrementar las oportunidades educativas para disminuir la desigualdad. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp.12-14.
- Sánchez, G. y Valcárcel, M. (2000). ¿Qué tienen en cuenta los profesores cuando seleccionan el contenido de enseñanza? Cambios y dificultades tras un programa de formación. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), pp. 423-437.
- Sanmartí, N., Jorbá, J. e Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En J. I. Pozo, y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*, pp. 301-322. Madrid: Santillana.
- Serrano, I. (2000). La diversidad: la organización del aula y el aprendizaje autónomo. *Aula de Innovación Educativa*, 90, pp. 15-17.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, *Aulas inclusivas*, pp. 21-35. Madrid: Nacera.
- Stewart, D. W. (2006). *Focus groups, theory and practice* (2ª. Ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Yadarola, M. E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. Boletín Electrónico de Integra Red. Recuperado de http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art_desde-hacia-inclusion.pdf.