

Recibido: 03/05/2010
Aceptado: 11/09/2010

Construcción del cuestionario de “Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI)

Developing questionnaire “Conceptions about inclusive education of students with special education needs associated to intellectual disability” (CIEDI)

Constanza San Martín Ulloa y Pilar Fernández Lozano

Universidad Complutense de Madrid

Resumen: Las concepciones del profesorado, entendidas como teorías implícitas, constituyen elementos que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión educativa. Con el propósito de explorar y describir las concepciones que docentes y estudiantes chilenos de pedagogía mantienen sobre la inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual, y debido a la carencia de instrumentos acordes con este objetivo, se construyó un cuestionario de 25 dilemas, organizados en tres dimensiones de análisis. En este artículo, se describen las fases del proceso de elaboración del cuestionario de “Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual” (CIEDI). Los resultados indicaron que es posible identificar dos perspectivas extremas en las concepciones del profesorado, unas cercanas a planteamientos segregadores y otras más acordes con el paradigma inclusivo. Se advierte una menor consistencia de la teoría interpretativa, lo que podría confirmar su carácter transitorio y evolutivo.

Palabras clave: Concepciones del profesorado; teorías implícitas, inclusión educativa; discapacidad intelectual; cuestionario de dilemas.

Abstract: Teacher’s conceptions, understood as implicit theories, can favour or hinder the inclusive education processes. In order to explore and describe conceptions of teacher and pedagogy students from Chile about inclusion of learners with intellectual disability and due the lack of existing instruments for that purpose, a questionnaire with 25 dilemmas organized in 3 dimensions of analysis was created. This article describes the development stages of questionnaire “Conceptions about inclusive education of students with special education needs associated to intellectual disability”. Results showed that is possible to identify two extreme perspectives on teachers’ conceptions, one near

to segregation and another agreed with inclusive paradigm. Interpretative theory is less consistent, which might confirm its temporary and evolving nature.

Key words: Teacher's conceptions; implicit theories; inclusive education; intellectual disability; dilemma questionnaire.

Introducción

Contar con un sistema educativo de calidad para todos sus miembros, que permita una participación activa como ciudadanos, implica dar respuestas eficaces y coherentes a una población que como elemento común comparte el hecho de ser diversa.

Frente a estos desafíos, internacionalmente se han impulsado distintas iniciativas, acuerdos y propuestas que posibiliten una educación inclusiva, que asegure la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes que integran los sistemas educativos (OEA, 1999, 2006; ONU, 1948, 1993; UNESCO, 1990, 1994, 2000).

En este contexto mundial, Chile—lugar donde se enmarca este estudio— ha realizado en las últimas décadas una serie de reformas a su sistema educativo, con el fin de asegurar el acceso, la equidad y la calidad educativa para su población.

A pesar de los múltiples esfuerzos realizados hacia la meta de la educación inclusiva, los sistemas educativos, inmersos en un contexto social complejo, se ven enfrentados al desafío de dar respuestas de calidad a todo su alumnado. Sin embargo, el logro de estos propósitos ha implicado una serie de dificultades relacionadas entre otros muchos aspectos, con el diseño e implementación de políticas educativas, los recursos y el modo de asignación para su puesta en práctica, la formación y las actitudes del profesorado, la cultura escolar y social. En este contexto, ha cobrado interés en el ámbito de la psicología de la educación, el estudio de las concepciones del profesorado, por cuanto éstas, al influir en las prácticas pedagógicas (Jiménez y García, 2006; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo y Scheuer, 2001; Pérez Echeverría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006; Pozo, 2008; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), podrían constituirse tanto en obstáculos como en facilitadores para el logro de la educación inclusiva (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) pudiendo ser, por tanto, un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos (Fullan, 2002).

La existencia de teorías educativas constructivas, 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. Éstos, organizados como teorías y utilizados de manera inconsciente para analizar la realidad, actúan como verdades que las personas asumen como propias (Cubero, 1996; Rodrigo et al., 1993; Pozo, Scheuer, Mateos y Echeverría, 2006). Ello es debido a que, las teorías implícitas facilitan la adaptación al entorno en el que nos desenvolvemos, permiten interpretar distintos sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar diversas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo, 1997; Rodrigo et al., 1993).

La investigación de las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa es escasa, más aun desde la perspectiva de las teorías implícitas, un ámbito de reciente configuración propiciado desde la psicología cognitiva, que sólo en los últimos años ha proporcionado evidencia empírica al respecto (López, Echeita y Martín, 2009; Sandoval, 2009). Para abordar estas temáticas, los estudios han centrado fundamentalmente su interés en las actitudes y opiniones del profesorado hacia las personas que presentan discapacidad y sus procesos de integración e inclusión educativa (véase por ejemplo, Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Bausela, 2008).

En Chile, la mayor parte de las investigaciones realizadas en los últimos años, se han centrado en la descripción del funcionamiento de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) y en la identificación de las barreras y facilitadores presentes en el sistema educativo para su implementación. Estos estudios han sido abordados a partir de las opiniones, percepciones y representaciones que poseen los docentes respecto de la integración (CEAS-MINEDUC, 2003; Damm, 2009; Ossa, 2008; UMCE-MINEDUC, 2008). Sin embargo, se carece de estudios y de instrumentos que, de manera intencionada, hayan buscado acceder a las concepciones de profesores y estudiantes de pedagogía acerca de estas temáticas.

En este contexto educativo, se planteó un interrogante principal: ¿Qué concepciones poseen los actuales y futuros docentes acerca de los procesos de integración e inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en la enseñanza primaria en Chile?, por cuanto éstas podrían estar influyendo en las prácticas pedagógicas.

Para dar respuesta a este interrogante y debido a la carencia de instrumentos que permitieran acceder a estas concepciones se decidió crear un *cuestionario de dilemas*, partiendo de dos aspectos centrales: a) Entender el estudio del pensamiento del profesor y sus concepciones desde el enfoque de las teorías implícitas; b) Asumir que los procesos de inclusión involucran dilemas y contradicciones en distintos ámbitos del contexto educativo y social.

Concepciones como teorías implícitas

El estudio del pensamiento del profesor, ha sido abordado en el transcurso de los años desde distintos enfoques teóricos.

Desde la perspectiva de las teorías implícitas, se asume que éstas constituyen marcos interpretativos de carácter implícito (inconsciente) y organizado (Pozo et al., 2006; Rodrigo, 1993), siendo construidas 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).

De este modo, el objeto último de estudio se centra en aquellas teorías, que de manera no consciente (Cubero, 1996; Rodrigo et al., 1993; Pozo et al., 2006) permiten interpretar diversos sucesos, elaborar inferencias prácticas, planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo, 1997; Rodrigo et al., 1993) y determinar las metas que movilizan el actuar (Rodrigo, 1997). El acceso a estas teorías hace posible explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Echeverría, Mateos et al., 2006) y, por tanto, también a los procesos de integración e inclusión educativa.

Asumiendo que las teorías implícitas cuentan con ciertos principios subyacentes, a partir de los cuales éstas se construyen (Pozo, 2003), proporcionando consistencia y coherencia a nuestras representaciones, Pozo y Gómez Crespo (1998) identificaron, en la evolución de estas concepciones, rasgos comunes en los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Este planteamiento ha sido compartido por otros autores que se enmarcan dentro de este enfoque (Pérez Echeverría et al., 2001).

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 et al., 2001; Martín et al., 2005) y constituyen uno de los pilares centrales del presente estudio.

Las tres teorías descritas, 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).

- a) *Teoría Directa*: Se corresponde con una concepción transmisiva tradicional de la enseñanza-aprendizaje. Se centra en los resultados del aprendizaje, que se corresponderían de forma lineal con ciertas condiciones del aprendiz o del entorno (motivación, edad, exposición al estímulo).

Respecto a la diversidad del alumnado, esta teoría se acerca a una *perspectiva individual* y a un modelo médico/clínico/rehabilitador. Desde estos planteamientos se asume que las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, responden sólo a causas individuales, por lo que la intervención requiere cuidados hacia el déficit. Se sostiene que la respuesta educativa, deba ser responsabilidad de un profesor especialmente cualificado para el trabajo con este tipo de alumnos, otorgando apoyos pedagógicos individuales, mediante el uso de materiales especiales. La entrega de apoyos se concibe dentro de aulas de recursos o bien en centros especiales.

- b) *Teoría Interpretativa*: El centro de atención sigue posicionado en los resultados de aprendizaje, si bien se toman también en consideración los procesos que pone en juego el aprendiz, que, aunque diversos, son también considerados desde una perspectiva sumativa y lineal respecto al producto del aprendizaje.

En cuanto a la atención a la diversidad del alumnado derivada de necesidades educativas especiales, esta teoría se acerca a los supuestos que sustentan una integración escolar o perspectiva integradora, ubicándose en una posición intermedia entre la teoría directa (perspectiva segregadora) y la teoría constructiva (perspectiva inclusiva).

- c) *Teoría Constructiva*: El foco de interés es el aprendiz que puede construir conocimientos no siempre coincidentes con los contemplados en el currículo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se entiende como algo complejo que debe ser interpretado desde una perspectiva sistémica.

Desde estos planteamientos, se fomenta la diversidad en el aula junto con la cooperación entre los alumnos, propiciando un aprendizaje “horizontal” mediado por la acción docente. De tal forma, se asume que el aula debe atender a todos los alumnos, integrando progresivamente a los que presentan mayores dificultades con aquellos que no las presentan (Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006).

A partir de esta teoría, las dificultades del aprendizaje se interpretan desde un modelo social, que se traduce en una *perspectiva curricular, interactiva, contextual* (Ainscow, 2001b). De este modo, se cambia el foco de atención posicionado en los “problemas del alumno”, hacia la interacción que se realiza dentro del entorno escolar, alejándose de modelos clínicos de intervención, para pasar a modelos preventivos orientados a la generación de elementos que faciliten el aprendizaje de todos (Monereo y Solé, 1996).

Concepciones y dilemas respecto a distintos escenarios de los procesos de inclusión educativa

Los procesos de integración e inclusión educativa abarcan una serie de ámbitos dilemáticos referidos a las prácticas educativas, las culturas profesionales, la evaluación de los aprendizajes, el liderazgo, el rol de la familia, etc. Respecto a estos y otros elementos propios de los contextos escolares que intervienen en el desarrollo de la inclusión, las concepciones que poseen los distintos agentes educativos involucrados van a influir en las decisiones y acciones que se lleven a cabo en los centros educativos. De este modo, existen teorías factibles de ser agrupadas en nudos críticos o dimensiones, debido a lo cual, considerando los aportes de diversas fuentes, se ha estimado pertinente plantear tres escenarios centrales, que se relacionan íntimamente entre sí: a) Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual; b) Gestión curricular; y c) Organización de los apoyos.

En cada uno de estos tres escenarios o dimensiones, es posible identificar a su vez otras sub-dimensiones, en cada una de las cuales ha sido posible establecer tres tipologías de concepciones o teorías, sobre la base de los supuestos de las teorías implícitas, junto con los que sostienen los distintos tipos de respuesta educativa ante la diversidad: segregación, integración e inclusión.

a) Concepciones sobre la diversidad, necesidades educativas especiales y discapacidad intelectual

En esta dimensión es posible identificar dos aspectos centrales, por una parte aquellas concepciones referidas al origen y naturaleza de las N.E.E., de la discapacidad y de las dificultades de aprendizaje, puesto que éstas influirían en el tipo de respuesta educativa que se diseña y desarrolla dentro de los centros escolares. Por otra parte, es posible identificar distintos planteamientos en torno a la valoración de la diversidad, que transitan desde concepciones que la visualizan como un problema hasta otras que la conciben como una posibilidad de aprendizaje, a lo que subyacen posicionamientos generales con respecto a la inclusión y a las intervenciones educativas ante un alumnado diverso.

b) Concepciones respecto de la gestión curricular

Las concepciones que se mantienen respecto a la gestión curricular y, en definitiva, al tipo de respuesta pedagógica que se da a la diversidad del alumnado dentro del aula, conforman un escenario relevante para los procesos inclusivos. En esta dimensión, se incluyen aspectos referidos al diseño de la propuesta curricular, lo que se relaciona directamente con el tipo de currículo que se adopte, los objetivos y las metodologías empleadas para su logro. Por otra parte, abarca distintas visiones en cuanto a la organización social de los alumnos en el aula, las que pueden fluctuar entre el agrupamiento por habilidades heterogéneas, resaltando el valor del aprendizaje colaborativo, o bien desde una perspectiva donde se defiende la organización de los alumnos en grupos de habilidades homogéneas. Por último, en torno a la evaluación –elemento clave en todo proceso de enseñanza y aprendizaje– existen distintas perspectivas que se pueden asumir en cuanto a su función y estrategias metodológicas.

c) Concepciones respecto de la organización de los apoyos

Refiriéndonos sólo al aspecto educativo, Ainscow y Booth (2002, p.19) entienden los apoyos como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”. Dentro de este escenario, surge como relevante el rol y responsabilidad que se otorga y/o asumen tanto los profesores de enseñanza general básica como los educadores diferenciales o “especiales”, que ha sido descrito como un aspecto complejo y no carente de dilemas en el proceso de inclusión escolar, relacionado con los enfoques de formación inicial y permanente del profesorado, junto con elementos propios de las culturas organizacionales de las instituciones escolares (Ainscow, 2001a; Echeita, 2006). Además, en esta dimensión se abordan las concepciones que se poseen en cuanto a la entrega y organización de apoyos tanto humanos como materiales, acotando el alcance del concepto de apoyo sólo al contexto escolar, en cuanto a los momentos y el espacio físico donde éstos se proporcionan.

Dilemas como vía de acceso a las teorías implícitas

Desde el enfoque de las teorías implícitas, las investigaciones se han desarrollado considerando los avances de la psicología cognitiva. En un sentido pragmático, esto ha derivado en la utilización de instrumentos en los que predomina la utilización de *cuestionarios de dilemas* para la recogida de información (López et al., 2009; Martín et al., 2005; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Sandoval, 2009).

De acuerdo a la evidencia acumulada dar respuesta a distintos dilemas, es un procedimiento apropiado para la evaluación de procesos complejos como son las concepciones del profesorado. Para responder a estos dilemas o ejemplos hipotéticos, denominación que han otorgado Salend y Knops (1984, en Garrido, Marchena, Fernández y López, 2001), se hace necesario movilizar los propios conocimientos, actitudes, intereses y actuaciones, por lo que pueden constituir una manera fiable de acceso a las teorías implícitas, en este caso, acerca del proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual.

En este tipo de instrumentos, se plantean una serie de preguntas en las que se describen y reflejan situaciones cotidianas del aula y del centro educacional, que suelen encontrar los profesores en la interacción con el entorno social y escolar.

En relación a cada uno de estos dilemas, se dispone de tres opciones de respuesta, que se corresponden con cada una de las posiciones y teorías implícitas que sustentan este estudio (teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva). La respuesta a estos dilemas, consiste en seleccionar la opción que más se acerque a la que produciría el propio sujeto en una situación real y que, por tanto, más se aproxime a su concepción acerca de la situación problemática planteada.

Objetivo

Debido a la carencia de instrumentos que permitieran dar respuesta al interrogante central antes expuesto, se decidió crear un *cuestionario de dilemas*. De este modo, el objetivo de este estudio es: *Elaborar un instrumento que permita explorar y describir, desde la perspectiva de las teorías implícitas, las concepciones que mantienen docentes y estudiantes chilenos de pedagogía sobre el proceso de inclusión educativa en enseñanza primaria de alumnos que presentan discapacidad intelectual.*

Método

Diseño

El estudio se realizó en base a un diseño no experimental de tipo mixto, puesto que la construcción del instrumento consideró la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Participantes

El procedimiento de selección de los participantes fue de tipo incidental (no probabilístico), procurando acceder a un número de sujetos que permitiera realizar las distintas fases del proceso de construcción del instrumento, entre ellas, el pilotaje del mismo.

En las distintas etapas de la construcción del cuestionario, se contó con diferentes participantes:

- *Proceso de validación de contenido:* 10 expertos (españoles y chilenos).
- *Aplicación de la primera prueba piloto:* 40 sujetos chilenos, de los cuales 13 fueron profesores de Enseñanza General Básica (EGB), 11 profesores de Educación Diferencial o Especial (EDI), 7 estudiantes universitarios de 4º año de la carrera de EGB y 9 estudiantes de 3º año de la carrera de EDI.
- *Aplicación de la prueba piloto:* 256 sujetos chilenos, de los cuales 130 fueron estudiantes universitarios (EGB=63; EDI=67) y 126 profesores en activo (EGB=70; EDI=56) pertenecientes a tres comunas (ayuntamientos) de la Provincia de Valparaíso (Villa Alemana, Viña del Mar y Valparaíso).

- *Aplicación del cuestionario de dilemas CIEDI*: 838 sujetos chilenos, de los cuales 458 fueron docentes con desempeño en Educación Primaria de centros educativos públicos y 380 estudiantes universitarios, con titulaciones en Enseñanza General Básica y Educación Diferencial o Especial.

Variables y su medida

Las variables consideradas en este estudio, corresponden a aquellas referidas a las concepciones sobre inclusión educativa, organizadas según su contenido en tres dimensiones de análisis propuestas en base a una extensa revisión bibliográfica: a) Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual; b) Gestión curricular; y c) Organización de los apoyos. Estas variables han sido operativizadas en tres teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructiva.

Aspecto Evaluado		Operacionalización			Instrumentos/ Procedimientos	
		Perspectiva Segregadora (Teoría directa)	Perspectiva Integradora (Teoría interpretativa)	Perspectiva Inclusiva (Teoría constructiva)		
I. Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual	Origen y naturaleza de las N.E.E.	Estática; esencialista; individual	Situacional	Interaccionista; curricular; contextual		
	Valoración de la diversidad y la inclusión en contextos educativos	Ideología liberal; igualdad total; diversidad como problema	Ideología igualitaria; diversidad ocasionalmente positiva	Ideología pluralista; equidad; valoración y celebración de la diversidad		
	Diseño de la propuesta curricular	Currículo especial o currículo común sin adaptaciones	Currículo adaptado	Currículo común flexible; enseñanza adaptativa		
Concepciones sobre inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual	II. Gestión Curricular	Organización social en el aula	Grupos de habilidades homogéneas; trabajo individual	Agrupamiento según objetivos y nivel de alumnos	Grupos heterogéneos	Juicio de expertos
	Evaluación	Clásica; sumativa; homogénea	Sumativa/formativa	Continua; formativa; personalizada		CIEDI (piloto)
	III. Organización de los Apoyos	Cultura y rol profesional	Especialización; delegación de responsabilidad; cultura burocrática e individualista	Complementariedad; cultura balcanizada o pseudo-colaborativa	Responsabilidad compartida; interdependencia; cultura colaborativa, adhocrática	
	Contexto: tiempo y espacio para la entrega de apoyos	Escuela especial o aula especial	Tiempo compartido entre aula especial y regular o entre escuela especial y regular	Escuela regular, aula ordinaria		

Tabla 1. Variables, instrumentos y procedimientos.

Procedimiento

En una primera fase, se realizó una investigación bibliográfica con el objeto de establecer el marco de los contenidos a medir por el instrumento de acuerdo a la finalidad y propósito que se perseguía. Lo anterior, permitió identificar los principales aspectos o contenidos (dimensiones y sub-dimensiones) útiles para la construcción del cuestionario.

En una segunda etapa, se realizó la construcción de la versión inicial del instrumento, para lo cual se consideró como base el “Cuestionario de concepciones del profesorado de primaria”, elaborado por Martín et al. (2001), que a pesar de no centrarse en la temática de inclusión escolar, ha sido formulado en base a dilemas referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto dio la posibilidad de seleccionar y adaptar una serie de ítems (dilemas) a los propósitos de este estudio. Junto con lo anterior, se consideraron elementos de los “Ejemplos Hipotéticos” del “Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado” (Garrido et al., 2001) y algunos dilemas del “Cuestionario de concepciones sobre inclusión escolar en educación secundaria” (López, 2008).

Posteriormente, teniendo en cuenta tanto los instrumentos descritos como la investigación bibliográfica desarrollada, se procedió a la construcción de la primera versión del cuestionario, para lo cual se siguió la secuencia de acciones que se exponen a continuación:

Creación de un banco de ítems

Se elaboraron ítems (dilemas) sobre la base de informes y documentos relacionados con educación inclusiva y Proyectos de Integración Escolar (PIE) en Chile. Además, se seleccionaron y adaptaron ítems de los tres instrumentos mencionados (Garrido et al., 2001; López, 2008; Martín et al., 2001), considerando aquellos dilemas que permitían obtener información específica y válida sobre algunos aspectos compartidos con el tema de investigación, realizando modificaciones en cuanto a terminología y pertinencia a la realidad chilena para su mayor comprensión. En esta instancia se elaboró un total de 65 ítems.

Además, en esta fase se establecieron especificaciones del formato inicial del instrumento respecto a la presentación del cuestionario, el tipo de respuestas y la codificación de cada una de ellas con miras al análisis de los datos.

Selección de ítems previa a la valoración de expertos

Los 65 ítems iniciales fueron sometidos a una revisión y reestructuración con el propósito de evitar la reiteración de contenidos. En esta fase se decidió descartar 25 de ellos, dando lugar a un banco de 40 elementos para ser posteriormente sometidos al criterio de expertos.

Selección de ítems a partir del juicio de expertos

Debido a la necesidad de garantizar la validez de contenido del cuestionario en construcción, es decir, determinar si el instrumento estaba midiendo aspectos acordes con los objetivos (Best, 1982; Pérez Juste, García y Galán, 2009) y saber si constituía una muestra adecuada y representativa de los contenidos en torno a las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa, se determinó llevar el instrumento a juicio de expertos.

Se contactó con un total de 30 expertos hispano hablantes, quienes fueron seleccionados por tener una destacada relación con el tema de la investigación. De éstos, 10 decidieron participar en el estudio.

Cada uno de los expertos recibió una carta en la que se daba a conocer la temática y el propósito de la investigación, junto con el cuestionario inicial y la escala valorativa que debían completar de acuerdo al grado de pertinencia en una escala de 1 a 5, (a mayor valor, mayor pertinencia). Todo esto mediante un formulario electrónico que fue enviado a cada uno ellos.

La valoración que se solicitó consideraba criterios de: a) Pertinencia, en cuanto a las dimensiones de análisis planteadas para abordar las concepciones sobre inclusión educativa y pertinencia de cada demanda (situación hipotética) para ser incluida en cada una de las dimensiones; b) Coherencia entre las opciones de respuesta propuestas para cada situación, con la teoría que se busca reflejar en cada una de ellas (teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva); c) Claridad y sencillez en la redacción.

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la tabla de valores mínimos de la razón de validez de contenido, propuesta por Lawshe (1975, en Cohen y Swerdlik, 2006).

Después de obtener las respuestas de los expertos, que consistía en la valoración de cada indicador (1 a 5) y para determinar el valor mínimo de validación de cada indicador, se utilizó la siguiente fórmula:

$$CVR = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

Nota: CVR = Razón de validez de contenido; Ne = Número de expertos que señalan que el ítem/indicador es "adecuado"; N = Número total de expertos.

Si el resultado obtenido mediante esta fórmula era superior a 0.62 se consideraba válido el ítem.

Como resultado de esta fase, se seleccionaron 30 de los 40 dilemas iniciales y se realizó un análisis de las aportaciones de los expertos modificando la redacción de algunos ítems, así como de las instrucciones del cuestionario.

Los jueces valoraron el cuestionario y la temática de investigación de manera favorable, situación que no cuenta con influencias externas, puesto que los documentos fueron enviados a cada uno de los jueces de forma independiente.

Aplicación de la primera versión piloto del CIEDI

Se llevó a cabo una aplicación del primer cuestionario piloto, con los 30 dilemas seleccionados a partir del juicio de los expertos, a 40 sujetos chilenos. En esta primera aplicación, se solicitó a los participantes que señalaran posibles mejoras del cuestionario en cuanto a: claridad de las instrucciones generales y del formulario de presentación del instrumento, pertinencia de los ítems y redacción.

Por medio de los resultados obtenidos en esta primera aplicación piloto, se procedió a modificar la redacción de las instrucciones generales, adecuar algunos indicadores donde se solicitaba información en cuanto a la relación con personas que presentan discapacidad, así como modificar la redacción de algunos ítems.

Al culminar esta etapa, se decidió mantener los 30 dilemas, que fueron valorados como pertinentes por los participantes. Junto con lo anterior, estas acciones permitieron estimar un tiempo medio de respuesta de 48 minutos.

Aplicación de la prueba piloto

Con el propósito de determinar la conformación del CIEDI definitivo, se llevó a cabo la aplicación de una versión piloto del instrumento para conocer sus características y obtener información respecto a su fiabilidad. Para estos efectos, se realizó una selección no probabilística de 256 participantes siguiendo criterios de disponibilidad.

Los sujetos participaron de manera voluntaria, para lo cual se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Todos los participantes recibieron el material necesario para responder el cuestionario (cuadernillo con dilemas, formulario de presentación del cuestionario que incluye la hoja de respuestas).

La aplicación del instrumento piloto se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre de 2008 en Chile.

Análisis y resultados de la aplicación de la prueba piloto

Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de dilemas piloto (n=256) fueron codificados y analizados por medio del programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) 17.0., con el propósito de determinar su fiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach.

Para estos efectos se entiende que “la fiabilidad se refiere a la estabilidad de las mediciones cuando no existen razones teóricas ni empíricas para suponer que la variable a medir haya sido modificada diferencialmente para los sujetos, por lo que se asume su estabilidad, mientras no se demuestre lo contrario” (Muñiz, 2003:33).

Debido a que las concepciones sobre inclusión educativa fueron operacionalizadas en tres teorías implícitas, se determinó evaluar la consistencia interna de cada una de ellas.

Los resultados dieron distintos índices de fiabilidad para cada una de las teorías: a) Teoría Directa: $\alpha = .624$ (I.C. 95%: 0.554 - 0.687); b) Teoría Interpretativa: $\alpha = .398$ (I.C. 95%: 0.287 - 0.499); c) Teoría Constructiva: $\alpha = .734$ (I.C. 95%: 0.684 - 0.778).

Con el propósito de tomar decisiones respecto a la permanencia o eliminación de algunos ítems del instrumento piloto, se analizaron estadísticos que permitieran valorar el posible aumento del coeficiente de Alfa de Cronbach al eliminar un elemento.

Sobre la base de los resultados obtenidos respecto a la fiabilidad de cada teoría, junto a una nueva revisión del total de los ítems en función de su pertinencia y modo de redacción, así como considerando las sugerencias formuladas por los participantes de la aplicación piloto del instrumento, se determinó eliminar 5 ítems. De este modo, el cuestionario CIEDI final quedó conformado por un total de 25 dilemas agrupados en las tres dimensiones formuladas desde un inicio, lo que se expone en la Tabla 2.

Dimensión	Sub-dimensión	Nº de ítem	Total de ítems
I. Diversidad, N.E.E. y discapacidad intelectual	Origen y naturaleza de las N.E.E	5, 12, 17, 21, 24, 25	8
	Valoración de la diversidad e inclusión	2, 23	
II. Gestión curricular	Diseño la propuesta curricular	9, 10, 22	9
	Organización social en el aula	8, 18	
	Evaluación	1, 4, 7, 11	
III. Organización de los apoyos	Cultura y rol profesional	3, 6, 13, 16, 19	8
	Contexto, tiempo y espacio	14, 15, 20	
Total			25

Tabla 2. Relación entre dimensiones, sub-dimensiones y número de ítem del cuestionario CIEDI definitivo.

Como resultado del proceso descrito, se obtuvo un instrumento que consta de dos apartados:

- a) Formulario de presentación del cuestionario de dilemas que incluye: a) una descripción general de los objetivos perseguidos por el instrumento; b) instrucciones y consideraciones necesarias para responder en la tabla de respuestas que se incluye en este mismo formulario; c) un apartado donde se recogen todos los datos de identificación del encuestado, que difiere según se dirija a estudiantes universitarios o profesores en ejercicio profesional.
- b) Dilemas: En este apartado se presentan los 25 dilemas que componen el cuestionario, organizados en dimensiones y sub-dimensiones (Ver Tabla 2).

Aplicación del cuestionario CIEDI

El instrumento se aplicó a 838 sujetos chilenos, entre los meses de abril y junio de 2009. Los estudiantes universitarios –al igual que en la aplicación piloto– contestaron el instrumento en sus aulas en horario académico. Por su parte, los docentes contestaron el cuestionario CIEDI en sus centros educativos en horario del claustro de profesores.

En los primeros momentos de la aplicación del cuestionario de dilemas, se aseguró el anonimato a todos los participantes, quienes recibieron el material impreso junto con instrucciones verbales, donde se hizo hincapié en que contestaran de acuerdo a lo que realmente pensaban, tratando de evitar respuestas “éticamente” correctas, así como solicitar que no dejaran preguntas sin contestar.

El tiempo empleado por los participantes de esta fase para contestar el cuestionario fue entre 24 y 78 minutos, con una media de 42 minutos.

Análisis y resultados de la aplicación del cuestionario CIEDI

El tratamiento estadístico de los datos se realizó a través del programa SPSS versión 17.0. Los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario de dilemas final compuesto de 25 ítems, fueron codificados y analizados con el propósito de determinar su fiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, a partir de las respuestas de todos los participantes (n=838).

Los resultados dieron distintos índices de fiabilidad para cada una de las teorías: a) Teoría Directa: $\alpha = ,625$ (I.C. 95%: $.587-.661$); b) Teoría Interpretativa: $\alpha = ,427$ (I.C. 95%: $.370-.482$); c) Teoría Constructiva: $\alpha = ,733$ (I.C. 95%: $.706-.758$).

Los valores obtenidos para la Teoría Directa ($\alpha = ,625$) pueden considerarse aceptables si se toma en consideración el carácter exploratorio del estudio. Por su parte, la menor consistencia de la Teoría Interpretativa ($\alpha = ,427$) se puede explicar por su carácter transitorio, al constituir una teoría intermedia. Por último, la fiabilidad de la Teoría Constructiva ($\alpha = ,733$) resulta ser adecuada y aceptable.

Conclusiones

Durante el proceso de construcción del instrumento, el criterio de los jueces resultó ser fundamental y satisfactorio, puesto que facilitó la decisión de eliminar 10 ítems que se alejaban del objeto de estudio (dimensiones) o que presentaban deficiencias en su planteamiento. Además, esta fase permitió: a) confirmar la pertinencia y relevancia de las concepciones respecto a la inclusión educativa como propósito de estudio; b) mejorar la claridad en la redacción de los dilemas; y c) establecer la validez del contenido de las dimensiones abordadas en el instrumento. Por otro lado, si bien la revisión bibliográfica permitió perfilar algunas de las sub-dimensiones que incluiría el cuestionario, el consejo de los jueces resultó de gran utilidad en este sentido.

En cuanto a la consistencia interna del cuestionario CIEDI, es posible señalar que ha resultado ser adecuada, si se considera que la temática que aborda ha sido poco estudiada

mediante este u otro tipo de instrumentos, por lo que este estudio constituye un primer acercamiento a las concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos que presentan discapacidad intelectual en el contexto chileno.

De acuerdo a los antecedentes que se recopilaron en la etapa de construcción del cuestionario CIEDI, es posible señalar que no en todos los estudios llevados a cabo con este tipo de instrumento se ha obtenido un alto índice de fiabilidad. Este es el caso de la investigación desarrollada por Macchiarola y Martín (2007) acerca de las teorías implícitas sobre la planificación educativa, donde con un cuestionario de dilemas de 16 ítems, aplicado a 484 sujetos, obtuvieron mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach un índice de 0,6066.

De acuerdo con Muñiz (2003), la fiabilidad puede estar influida tanto por el tipo de muestra de sujetos utilizada para su cálculo, debido a su variabilidad (el coeficiente de alfa aumenta al aumentar la variabilidad de la muestra), como por la longitud del test, es decir, el número de ítems que lo conforman.

En este caso, el número de ítems estuvo limitado por las características de la tarea que supone contestar un cuestionario de dilemas y, por tanto, por el tiempo que llevaría responder a un número mayor de ítems, así como el cansancio o fatiga que esto generaría en el encuestado.

Los análisis estadísticos indican índices de fiabilidad distintos para cada teoría implícita. Si bien evidencian un aumento respecto al instrumento piloto, dan cuenta de una menor fiabilidad de la Teoría Interpretativa (alfa = 0,427), lo cual coincide con los hallazgos de López (2008). Esto podría estar confirmando la hipótesis planteada por diversos autores, en cuanto a su carácter transitorio, intermedio y evolutivo entre los polos que representan la teoría directa y la constructiva, actuando como una teoría intermedia de menor consistencia (Pérez Echeverría et al., 2001; Pozo, et al. 2006).

Estos hallazgos, aun cuando permiten identificar tres teorías o posiciones, llevan a plantear que los participantes de este estudio cuentan fundamentalmente con dos perspectivas globales extremas: unas concepciones constructivistas e inclusivas y otras, acordes con los supuestos de la teoría directa y, por tanto, con perspectivas más segregadoras.

Por otra parte, cabe destacar que el proceso de construcción del cuestionario CIEDI no estuvo exento de algunas limitaciones que precisamos seguidamente:

En principio surgieron dificultades para delimitar las dimensiones que se incorporarían en el instrumento, puesto que la inclusión educativa involucra una serie de aspectos entre los cuales además de los contenidos contemplados, se incluyen otros referidos al liderazgo, los valores, el rol de la familia, etc. Por tanto, para la definición de las dimensiones y sub-dimensiones, fue necesario tomar decisiones basadas en la revisión de distintos estudios y documentos.

Posteriormente, surgieron nuevos obstáculos al tratar de definir las tres perspectivas a estudiar. Si bien, el enfoque de las teorías implícitas proporcionó herramientas para establecer las distintas opciones de respuesta del cuestionario, de acuerdo al contenido de las dimensiones ya propuestas, este marco teórico no siempre se refiere a las temáticas que se buscaban abordar, puesto que fundamentalmente se centra en las concepciones respecto del aprendizaje y la enseñanza. Por este motivo, fue necesario construir un marco conceptual a partir de la

revisión de una gran cantidad de referencias, en las que no siempre era posible distinguir explícitamente tres posiciones diferentes.

Por último, debido a que las variables que contempla el CIEDI son categóricas, se vio limitada la posibilidad de realizar análisis estadísticos de mayor profundidad que permitiera establecer su validez de constructo.

Cabe destacar que a pesar de lo aquí expuesto, un cuestionario de dilemas se ajusta perfectamente a los propósitos de investigación, lo que ha sido demostrado por distintos estudios (López, 2008; López et al., 2009; Martín et al., 2005; Pérez Echeverría, Pozo et al., 2006; Sandoval, 2009).

Finalmente, es necesario señalar que durante las aplicaciones del cuestionario, algunos profesores y estudiantes en su mayoría de Pedagogía en Enseñanza General Básica– indicaron interés por las temáticas abordadas en el instrumento. Además, manifestaron beneficios de la actividad para sus procesos de reflexión, puesto que en algunos casos surgían situaciones y dilemas en los que no habían pensado previamente. Junto con lo anterior, dieron a conocer inquietudes respecto del proceso de integración e inclusión y el funcionamiento de los PIE. Debido a esto, en distintos centros educativos quedó manifiesta la necesidad de dialogar acerca de estos temas con todos los profesionales del centro, con la finalidad de contar con herramientas metodológicas y didácticas que les permitiera atender a la diversidad del alumnado, intercambiar opiniones, informar y sensibilizar a la comunidad educativa y sentirse más involucrados en los procesos inclusivos.

Agradecimientos: A los profesionales y académicos que con su experticia y experiencia actuaron como jueces del cuestionario, aportando valiosas sugerencias. Del mismo modo, agradecer a los profesores y estudiantes universitarios que destinaron tiempos y espacios para participar de manera voluntaria y desinteresada en el estudio.

Notas sobre las autoras:

Constanza San Martín Ulloa es doctoranda del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de interés son: formación del profesorado, evaluación de políticas educativas, personas que presentan discapacidad e inclusión educativa. Correspondencia: csanmartinulloa@gmail.com

Pilar Fernández Lozano es profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de interés son: concepciones del profesorado, formación del profesorado y competencias del profesorado de primaria y secundaria.

Referencias

- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea (Trabajo original publicado en 1999).
- Ainscow, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Trabajo original publicado en 2000).
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Bausela, E. (2008). Actitudes hacia la diversidad en un grupo de universitarios de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 6, 102-117. Recuperado el 26 de Enero de 2010, de http://dgsa.uaeh.edu.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/7_-_No._6.pdf
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. D. F. México: McGraw-Hill.
- 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 el 25 de noviembre de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>
- Cubero, R. (1996). *Concepciones de los alumnos y cambio conceptual. Un estudio longitudinal sobre el conocimiento del proceso digestivo en educación primaria*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla. España.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 25-35. Recuperado el 8 de julio de 2009, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Garrido, L., Marchena, R., Fernández, C. y López, N. (2001). *Programa para el desarrollo de la competencia integradora del profesorado*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Jiménez, A. y García, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, 105-122.
- López, M. (2008). *Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria*. Trabajo de investigación presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380.
- Martín, E., Mateos, M. Pérez Echeverría, M., Pozo, J., González, P., Pecharromán, A. et al. (2001). *Cuestionario de concepciones del profesorado de primaria* (trabajo no publicado).
- 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.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.
- OEA (1999). *Convención Interamericana para la eliminación d todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Aprobada en la primera sesión plenaria, celebrada el 7 de junio de 1999. Recuperado el 12 de noviembre de 2008, de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- OEA (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 23 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- ONU- Asamblea General (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Recuperado el 6 de abril de 2009 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU- Asamblea General (1993). *Normas uniformes, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado el 15 de noviembre de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13 (2), 25-39. Recuperado el 12 de febrero de 2009 de <http://helios.dci.ubiobio.cl/revistahorizontes/Revista/files/revistas/2008/13/art%20%20carlos%20ossa.pdf>
- 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), 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 Juste, R., García, J., Gil, J. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Pearson Educación.

- 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. (2003). *Adquisición del conocimiento*. 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. (1997). Las teorías implícitas en la construcción social del conocimiento. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 69-78). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37, (1), 79-88.
- UNESCO (1990). *Educación para Todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2008). *Estudio de la Calidad de la Integración Escolar. Investigación UMCE-MINEDUC 2006-2007. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 23 de enero de 2009 de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2546&id_contenido=9188

Anexo 1.

A continuación encontrará un grupo de situaciones que describen hechos que con cierta frecuencia se plantean en los Establecimientos Educacionales. Se trata de que señale con cuál de estas tres opciones que se le presentan estaría más de acuerdo si esa situación concreta se produjera al interior de su Centro Educacional. Aunque en algún caso encuentre varias opciones aceptables, **debe seleccionar una única opción para cada situación.**

Las situaciones se refieren a alumnos de 1° y 2° ciclo de Enseñanza General Básica que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y podrían resultar totalmente extrañas para otros niveles. Por favor, cuando conteste, independientemente de su experiencia o proyección laboral, sitúese en ese contexto para elegir la opción más adecuada.

Tómese el tiempo que necesite, nos interesa más que realice la tarea reflexivamente que la velocidad con que la termine. Es muy importante que seleccione una opción para cada situación, sin omitir ninguna de ellas.

1	En una reunión técnica de profesores se quiere reformular el reglamento interno de evaluación, ante lo cual se dan diferentes opiniones relacionadas con la función y finalidad de la evaluación para todos los alumnos.
a	La evaluación tiene como finalidad asegurarse de que accedemos a una información objetiva que garantiza los aprendizajes imprescindibles de los estudiantes.
b	La evaluación debe servir para que regulemos nuestra docencia en función del proceso de aprendizaje de los alumnos. De todos modos, es importante señalar que si no alcanzan el nivel adecuado, aunque avancen, no se les puede aprobar.
c	La evaluación tiene como finalidad identificar las necesidades de los alumnos, en términos de los apoyos y ayudas que necesitan para progresar en el currículo, pero sin que ello suponga una renuncia a promover mayores niveles de aprendizaje en los alumnos.
2	Durante la reformulación del Proyecto Educativo Institucional se está abordando la temática de la integración e inclusión de alumnos que presentan discapacidad intelectual. En el transcurso de la conversación se escuchan distintos planteamientos.
a	Tener alumnos diversos y algunos integrados es una instancia de aprendizaje para todos y una oportunidad de desarrollo profesional para ir buscando metodologías que sirvan a todos los alumnos de la escuela.
b	Tener alumnos tan diversos y algunos de ellos con discapacidad intelectual puede ser una dificultad para avanzar en cantidad y calidad de los aprendizajes, porque demanda un tiempo mayor de planificación y preparación de las clases del cual no disponemos.
c	Tener alumnos distintos y algunos con discapacidad intelectual puede ser positivo en algunos casos para el curso y para nosotros como profesores, pero no se puede negar que es una dificultad para la que no siempre estamos preparados.
3	En la escuela se realizó un taller para dar a conocer en qué consisten las adecuaciones curriculares y la forma en que se pueden desarrollar. Al respecto se encuentran visiones encontradas dentro del equipo de profesores.
a	El profesor especialista es el principal responsable de planificar y desarrollar las adecuaciones curriculares, ya que él conoce mejor las necesidades educativas de los alumnos de integración.
b	La planificación y las adecuaciones curriculares deben ser realizadas por el profesor de básica y el profesor especialista de manera conjunta, ya que ambos son responsables del proceso de aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.
c	La planificación y las adecuaciones curriculares deberían ser realizadas en conjunto. Sin embargo, los tiempos no siempre coinciden, por lo que lo mejor es que las haga el profesor especialista y que se las pase o muestre al profesor de enseñanza básica para que considere en sus clases algunos aspectos específicos para trabajar con los alumnos que presentan discapacidad intelectual.
4	Algunos profesores sugieren que una buena estrategia didáctica es habituar a todos los

	alumnos a autoevaluar sus propios trabajos y actividades. En su opinión:
a	Puede ser positivo como un primer acercamiento, ya que crea responsabilidad y compromiso en todos los alumnos, siempre que después se acompañe de una corrección por parte del profesor que les sirva para saber lo que han hecho de manera correcta o errónea.
b	No suele ser una buena estrategia para todos los alumnos, ya que por falta de conocimiento o de capacidad, no suelen tener criterio para decidir qué es lo que está bien o mal hecho.
c	Es positivo para todos los alumnos, ya que favorece la reflexión sobre su propia actividad y les ayuda a tener criterios propios, aunque debería acompañarse de una discusión y contrastación en clase de esos criterios.
5	Un alumno que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y que está integrado en un aula común, manifiesta un importante retraso en relación al grupo curso. Hay distintos puntos de vista entre los profesores del colegio antes casos como éste.
a	Los alumnos con discapacidad intelectual no aprenden igual que los demás, por lo que retrasan el aprendizaje de los compañeros de curso. Es mejor que este alumno esté en otro tipo de centro, ya que no reúne las condiciones necesarias para su integración.
b	Se sabe que los alumnos con discapacidad intelectual no van a aprender tanto como los demás, pero algo aprenden y estar con niños de sus edades les sirve para desarrollar habilidades sociales. Es verdad que a veces retrasan la clase, pero cuando salen a trabajar con el especialista se debe tratar de avanzar con todo el curso.
c	Estos alumnos pueden ir aprendiendo según su propio ritmo. Además, el tener alumnos integrados ayuda a buscar nuevas estrategias de enseñanza que pueden servir al resto de los alumnos.
6	En una reunión para confeccionar el manual de Convivencia Escolar, se llega al punto donde establecer los roles y funciones de todos los miembros de la comunidad educativa. En relación al profesor especialista del Proyecto de Integración Escolar (PIE), se escuchan opiniones diversas.
a	Una profesora señala que los profesores especialistas deben trabajar colaborativamente con los profesores de EGB para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, trabajando conjuntamente en el aula regular.
b	Otra profesora señala que los profesores especialistas deben dedicar su trabajo a los alumnos de PIE, ya que son ellos los que requieren ayudas especiales, planificando y evaluando el proceso de aprendizaje de estos alumnos y trabajando con ellos de manera individual en el aula de recursos.
c	Algunos profesores indican que principalmente deben dedicarse a trabajar con los alumnos que son parte del proyecto de integración, y sólo con otros alumnos de la escuela si se les solicita colaboración. Lo ideal es que aporte sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos del PIE.
7	En la prueba final del semestre se realizó una evaluación diferenciada considerando las características de los alumnos que presentan discapacidad intelectual y las adecuaciones curriculares que se habían realizado durante todo el periodo. En el momento de calificar los logros obtenidos, el profesor tiene muchas dudas, por lo que plantea la situación en el consejo de profesores donde se dan distintas opiniones.
a	Es necesario valorar el proceso de los alumnos de integración, pero si no alcanzan los contenidos mínimos obligatorios aunque hayan avanzado no se les puede poner una calificación alta.
b	Se debe valorar el progreso personal de cada alumnos, por lo que un alumno con “peores resultados” puede tener una mejor nota, ya que si se realizaron adecuaciones curriculares y el alumno logra lo que se ha planificado para él, le corresponde una calificación alta.
c	Dado que el nivel de exigencias es menor con estos alumnos, no deberían tener notas más altas que sus compañeros.

8	Cuando se espera que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual aprendan a resolver un problema o hacer un trabajo, lo más adecuado sería:
a	Es mejor que cada alumno trabaje por su cuenta aunque luego pongan en común lo que han hecho, ya que el trabajo en grupo diluye la responsabilidad individual y en general los alumnos se esfuerzan menos, especialmente este tipo de niños.
b	Es bueno que lo hagan en grupo porque así tienen que explicarse y ayudarse unos a otros acerca de lo que tienen que hacer, lo que contribuye a que lo entiendan mejor y lo piensen más.
c	Es mejor que lo hagan en grupo, ya que de esta forma los alumnos menos capaces o con menos conocimientos aprenden de sus compañeros que les sirven de modelo, siempre que no se retrase el ritmo de los demás compañeros.
9	Un profesor quiere sacar a la pizarra a sus alumnos para hacer diversos ejercicios. Las necesidades educativas especiales que presenta uno de ellos, le hace pensar que no sabrá realizar la tarea que se pide. Comenta esto con otros profesores, quienes manifiestan diversas opiniones.
a	Se puede intercalar para todos ejercicios de mayor y menor dificultad cada vez que acudan a la pizarra. Así, al llegar a este alumno se verá justificada la petición de una tarea diferente y más sencilla. Él tendrá una oportunidad de éxito y el resto de los compañeros un motivo de repaso.
b	Lo mejor es tratarlo igual que a todos para no desorganizar la clase, que salga a la pizarra a realizar los mismos ejercicios y si se equivoca se le corrige.
c	Es posible bajar el nivel de dificultad de algunos ejercicios para este alumno tanto en su cuaderno como en la pizarra y así seguir con el ritmo de la clase.
10	Se está preparando el acto para el aniversario del colegio ensayando una pequeña coreografía de un baile típico. Uno de los alumnos tiene serias dificultades para integrarse, ya que le cuesta muchísimo mantener el ritmo así como comprender las instrucciones. Los compañeros se sienten molestos porque él siempre se equivoca y les estropea la actuación. Al comentar la situación con otros docentes se dan a conocer diferentes puntos de vista.
a	Este alumno sí puede participar en el baile. Cuando se esté ensayando se puede decir que necesitamos a dos alumnos que estén con una bandera en el escenario y se propone que uno de ellos sea él.
b	Este alumno si puede participar en el baile. Se le puede dibujar en el suelo la coreografía o bien modificarla un poco para que se desplacen en parejas y así otro lo ayude a seguir el ritmo.
c	Es mejor que este alumno no participe en el baile, ya que por uno no se puede estropear el trabajo de todo el grupo. Es normal que los compañeros se molesten, a estas alturas ya se saben el baile y no se puede cambiar, de modo que es mejor que asista al acto apoyando a sus compañeros desde el público.
11	Una profesora tiene dudas para calificar y aprobar a un alumno que presenta discapacidad intelectual, el cual ha mejorado con respecto a su nivel anterior, aunque no ha alcanzado el de sus otros compañeros. Lo comenta con otros profesores del colegio y estos expresan distintas opiniones.
a	De aprobar se le debería dar la nota mínima, ya que lo importante es que queden claros los contenidos mínimos que los alumnos deben aprender y exigiérselos a todos, de lo contrario estaríamos engañando al alumno y dificultando su aprendizaje futuro.
b	Se le podría aprobar aunque la nota no sea elevada, porque lo importante es hacerle ver que ha avanzado para que siga esforzándose.
c	La calificación podría ser elevada, ya que debe reflejar fundamentalmente el progreso y el esfuerzo que ha mostrado el alumno, lo cual es más importante que las calificaciones en sí mismas.

12	Para trabajar con un alumno que presenta discapacidad intelectual y que es parte de proyecto de integración, nos encontramos con distintas opiniones entre los profesores en cuanto a la información que consideran relevante.
a	Se debe intentar conciliar la información pedagógica con la psicométrica (capacidad intelectual, C.I.). Como todo el sistema está articulado según un enfoque clínico/psicométrico y médico, nos llegan frecuentemente informes de este tipo que proporcionan información valiosa para el trabajo con el alumno.
b	Se debe privilegiar la información pedagógica, social y contextual por sobre las evaluaciones de capacidad intelectual, considerando las limitaciones y potencialidades del alumno y su entorno.
c	Se debe utilizar como punto de partida y durante todo el proceso la información diagnóstica del psicólogo en cuanto a los resultados de los test y las deficiencias que presenta el alumno, ya que en gran medida determinan las decisiones pedagógicas que se toman para trabajar con él.
13	Al finalizar el año escolar y analizar los resultados de aprendizaje de los alumnos de proyecto de integración que presentan discapacidad intelectual, los profesores discuten en cuanto a la responsabilidad del proceso que se desarrolló durante el año y de los resultados obtenidos. Algunos comentarios son los siguientes.
a	El responsable de organizar la respuesta educativa de estos alumnos es el profesor de integración, quien está especialmente cualificado en cuanto a conocimientos, destrezas y habilidades para trabajar con estos alumnos. Los profesores de Enseñanza Básica no nos hemos preparado para esto por lo que difícilmente se nos pueden exigir buenos resultados.
b	La escuela es responsable de organizar la respuesta educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, es decir, tanto el profesor de básica como el de integración son responsables en igual medida de todo este proceso.
c	Es responsabilidad del profesor de enseñanza básica ya que tiene al alumno en su clase, pero finalmente la persona que tiene mayor responsabilidad es el profesor especialista, ya que él se ha preparado para atender a estos alumnos y los profesores de EGB hacemos lo que podemos con ellos, siguiendo algunas orientaciones que se nos proporcionan.
14	En la reunión de ciclo se trata el tema referido al espacio y momento en el cual es más pertinente proporcionar apoyos a los alumnos de PIE, escuchándose diversas opiniones al respecto.
a	Lo mejor es que los apoyos los reciban en el aula regular durante la clase correspondiente con todos los alumnos del grupo curso, además de recibir en caso que sea necesario, apoyos específicos fuera del horario de las clases.
b	Lo más conveniente es que estos apoyos se den antes de la clase, donde se prepara al alumno para los contenidos del día o bien se le refuerce con apoyos después de la clase.
c	Lo mejor es que estos apoyos los reciban en el aula de recursos durante los momentos que el grupo curso se encuentra en las clases de mayor complejidad.
15	En una reunión de trabajo, los docentes discuten en relación a las condiciones de la integración escolar y el grado de participación de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en el aula regular y en la de recursos, haciendo referencia al currículo con el que deben aprender estos alumnos, de lo cual se desprenden diversas opciones.
a	Que estos alumnos asistan a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que se requiera de mayor apoyo (ej. Lenguaje, Matemáticas), realizando éstas en el aula de recursos con los profesionales especialistas.
b	Que estos alumnos asistan a todas las actividades del curso común y reciban atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el aula de recursos en forma complementaria.
c	Que estos alumnos asistan una proporción de tiempo al aula común y compartan algunos objetivos del currículo común con todos sus compañeros de curso y en la otra porción de tiempo que desarrollen un currículo adaptado a sus características y necesidades en el aula de recursos.

16	En un consejo de profesores se analiza un documento emitido por el Ministerio de Educación donde se recomienda y se señala la importancia de trabajar colaborativamente con el profesor especialista dentro de la misma sala de clases. Al respecto los profesores manifiestan sus opiniones.
a	Esto es beneficioso para todos los alumnos y contribuye a la inclusión real, para no sacar a los alumnos del aula común. Además, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje de todos, ya que contar con dos profesores dentro del aula permite implementar nuevas estrategias metodológicas.
b	Si bien, puede ser beneficioso en ciertos momentos para los alumnos, es necesario evaluarlo, ya que algunos niños pueden verse perjudicados y/o distraídos con dos profesores dentro del aula. Además, puede ser incómodo y existir una confusión de los roles de cada profesor, a veces es mejor tener estudiantes en práctica que colaboren atendiendo a los niños con más dificultad.
c	En lugar de incorporar otro profesor en la sala de clases, es más conveniente dotar a los profesores de mayor tiempo individual para planificar las clases o se creen grupos para reforzar a los alumnos con mayores dificultades.
17	En un consejo de profesores se aborda como tema “las necesidades educativas especiales y los alumnos de proyecto de integración”. En relación a esto, los profesores opinan de manera diversa.
a	Los problemas en el aprendizaje y la participación son producto de las deficiencias de estos alumnos, como profesores tratamos que avancen, pero muchas veces no es suficiente.
b	Es evidente que las deficiencias de los alumnos van a condicionar en gran medida la respuesta educativa que podamos dar, ya que es un problema que el alumno trae consigo. Sin embargo, se pueden intentar acciones que compensen esta situación, a pesar de que no siempre tengamos los resultados esperados debido a sus dificultades.
c	Si bien, las diferencias individuales influyen de modo importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante, ya que la discapacidad y las dificultades de aprendizaje aparecen en la interacción entre los alumnos y el contexto de enseñanza aprendizaje.
18	Distintos profesores opinan que cuando se quiere organizar a los grupos para trabajar cooperativamente dentro de un aula donde hay alumnos con discapacidad intelectual, lo mejor es.
a	Organizar los grupos con niños de diversa capacidad para que aprendan a trabajar en equipo, contrastando diversos puntos de vista.
b	A veces, los grupos heterogéneos pueden ser útiles para que los más capaces le enseñen a aquellos que tienen mayores dificultades, siempre que con esto no se retrase el ritmo de los primeros.
c	Organizar grupos de alumnos con habilidades similares, para que aquellos que presentan mayores dificultades sean apoyados adecuadamente y los más avanzados progresen a su propio ritmo.
19	Al interior de un centro educacional que integra alumnos con discapacidad intelectual, se ha generado una discusión entre el profesor jefe, el educador diferencial y el jefe de unidad técnico pedagógica, en cuanto a las responsabilidades de los distintos profesionales en el trabajo con este alumnado.
a	Uno de ellos señala que lo mejor es que el educador diferencial se coordine con el profesor jefe, fundamentalmente para abordar la integración social y la autonomía de estos alumnos.
b	Otro profesional manifiesta que tanto la planificación como la evaluación de las actividades que se realizan en el aula regular es una responsabilidad compartida, aunque esto suponga esfuerzos mayores de coordinación entre los profesores.
c	Otra visión es que cada profesional es especialista en su área y disciplina, por tanto ese es el aporte del educador diferencial, quien tiene la preparación para planificar las actividades de los alumnos con discapacidad y seguir sus aprendizajes.

20	En el consejo de profesores, se discute acerca de la organización de los tiempos y los espacios para dar respuestas educativas eficientes a los alumnos que presentan discapacidad intelectual, ante lo que se dan opiniones diversas.
a	A pesar de que estos alumnos no alcancen los aprendizajes curriculares deben compartir algunos espacios y momentos con sus iguales, para que se desarrollen socialmente y, en otros momentos, trabajar en el aula de recursos con el educador diferencial.
b	Estos alumnos pueden aprender mucho compartiendo tareas comunes adaptadas en todas las asignaturas y así relacionarse con sus compañeros constantemente.
c	Es necesario que en algunas asignaturas los alumnos con discapacidad intelectual reciban apoyos especializados, pero que en otros permanezcan en el aula común y alcancen algunos aprendizajes.
21	En un colegio se discute el caso de un alumno con Síndrome de Down que está en 2º básico donde sólo hay un profesor de aula. Al respecto se escuchan distintas opiniones.
a	Los alumnos con Síndrome de Down tienen un ritmo más lento de aprendizaje por lo que requieren más tiempo, por esto debería repetir de curso y así obtener mayores avances.
b	Los profesores tenemos que identificar los apoyos que necesita el alumno y hacer todos los esfuerzos necesarios aunque termine el curso sin aprender todos los contenidos.
c	Las características de los alumnos con Síndrome de Down limitan su capacidad de aprendizaje, por su propio bien en ocasiones dudamos si estaría mejor en una escuela especial.
22	En un Establecimiento Educacional se decide incluir alumnos con discapacidad intelectual el próximo año. En el consejo de profesores se discuten posibles acciones a seguir, escuchándose distintas opiniones.
a	Algunos docentes que se oponen a esta decisión señalan que con ello no está claro quién se beneficia, debido a que los profesores no pueden dar la atención necesaria a estos alumnos al mismo tiempo que al resto.
b	Otros opinan que si bien, el ideal es que todos puedan estar en el aula, es necesario dar apoyos a estos alumnos en grupos especiales en parte de la jornada para no alterar lo que se ha planificado para todo el curso.
c	Otros manifiestan que se necesita trabajar de manera individualizada con todo el curso, adaptando los niveles de exigencia, los contenidos y los métodos, siendo una buena medida realizar proyectos de trabajo interdisciplinarios, aunque esto suponga esfuerzos mayores de los profesores.
23	En consejo de profesores se está hablando de a inclusión de alumnos con discapacidad intelectual y de lo que se entiende al hablar de este proceso, lo que genera opiniones discrepantes.
a	La inclusión ofrece una buena oportunidad para contrastar los valores positivos que las leyes educativas establecen, con las prácticas que finalmente se implementan en los colegios, pero muchas veces las condiciones no permiten hacer efectivos estos derechos.
b	La inclusión es una idea de los académicos universitarios que no están en la realidad del aula. Esto nos lleva a asumir problemas que no teníamos antes.
c	La inclusión es un proyecto con buenas intenciones, pero en la práctica no se cuenta con recursos no con la necesaria especialización para dar respuestas a los alumnos con dificultades mayores.
24	Un grupo de profesores está comentando el caso de un alumno con discapacidad intelectual que no ha logrado los avances esperados. Para explicar esta situación se escuchan algunas teorías.
a	El niño no ha recibido apoyo familiar en cuanto a las actividades de estimulación que tenía que hacer en su casa.
b	El problema es que a pesar de algunas adecuaciones curriculares, no se ha contado con el educador diferencial adecuado ni con el apoyo de todo el colegio.

c	Lo que pasa es que se confió demasiado en unas capacidades del alumno que son limitadas. En los primeros cursos estos alumnos pueden tener logros, pero en segundo ciclo de EGB es casi imposible planteárselo.
25	En relación al progreso en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, los profesores opinan de distintas maneras.
a	Es evidente que estos alumnos con deficiencias presentan dificultades de aprendizaje asociadas a su discapacidad, lo que explica las limitaciones, las posibilidades para aprender y los resultados obtenidos.
b	Las deficiencias de los alumnos van a condicionar en gran medida los resultados del aprendizaje. Sin embargo, cuando sea posible podemos realizar algunas adaptaciones para estos alumnos.
c	Que el alumno aprenda o no, no solamente depende de él, sino del grado en que las ayudas del profesor estén ajustadas al nivel que muestra el alumno en cada tarea de aprendizaje.

Anexo 2. Correspondencia entre opciones de respuestas y teorías implícitas del cuestionario CIEDI

TABLA DE CORRECCIÓN CUESTIONARIO CIEDI

Nº de ítem	a	b	c
1	1	2	3
2	3	1	2
3	1	3	2
4	2	1	3
5	1	2	3
6	3	2	1
7	2	3	1
8	1	3	2
9	3	1	2
10	2	3	1
11	1	2	3
12	2	3	1
13	1	3	2
14	3	2	1
15	2	3	1
16	3	2	1
17	1	2	3
18	3	2	1
19	2	3	1
20	1	3	2
21	2	3	1
22	1	2	3
23	3	1	2
24	2	3	1
25	1	2	3

1=Teoría Directa, 2=Teoría Interpretativa, 3=Teoría Constructiva
a, b y c: corresponden a las alternativas de cada pregunta