

ESCUELA DE DOCTORADO.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



Universidad Autónoma
de Madrid

**CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA. ANÁLISIS Y PROSPECCIÓN DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA
PRESENTADA POR:

Dña. Diana Oliveros Martín.

Bajo la dirección del doctor:

D. José Luis Aguilera García.

Madrid, 2021.

ESCUELA DE DOCTORADO.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN.



Universidad Autónoma
de Madrid

**CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS DE EDUCACIÓN
PRIMARIA. ANÁLISIS Y PROSPECCIÓN DESDE LA
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA

PRESENTADA POR:

Dña. Diana Oliveros Martín.

Bajo la dirección del doctor:

D. José Luis Aguilera García.

Madrid, 2021.

RESUMEN

Esta investigación aborda la mejora en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria para el desarrollo de escuelas inclusivas. Para ello, se desarrolla un marco teórico sobre las características de la formación inicial docente en España y sobre los retos que la educación inclusiva plantea en los aspectos ético, teórico y práctico. Entre las principales teorías planteadas en el marco teórico destacan la teoría de currículum democrático, la pedagogía realista de la formación del profesorado y el marco teórico sobre las concepciones inclusivas. La revisión literaria sobre los avances hacia la educación inclusiva ha sido enfocada desde la perspectiva dialéctica de la socialización docente en sus tres fases: aculturación, socialización profesional y socialización organizacional.

Por tanto, el fenómeno de estudio de esta investigación es la relación entre la reflexión sobre el currículum democrático y las concepciones inclusivas de los estudiantes de Magisterio en Educación Primaria en las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid. Al respecto, se han planteado cinco interrogantes: qué significados teóricos y prácticos mantienen los participantes sobre la educación inclusiva; qué frecuencia de prácticas relacionadas con el currículum democrático perciben los participantes durante su formación; qué sendas de conectividad existen entre las experiencias vivenciadas por los estudiantes durante la formación inicial docente y sus concepciones inclusivas; qué experiencias educativas generan Gestalt informados sobre la educación inclusiva; y en qué medida los participantes son conscientes, y reflexionan, sobre su aprendizaje de la educación inclusiva.

Para dar respuesta a estas preguntas, desde un enfoque pragmático, se ha diseñado una metodología mixta con el fin de describir y profundizar sobre el fenómeno. En primer lugar, en la vertiente cuantitativa, se ha desarrollado un cuestionario fundamentado en varias teorías, validando su contenido mediante entrevistas cognitivas y juicio de expertos. Asimismo, en la vertiente cualitativa se ha diseñado una entrevista semiestructurada. En segundo lugar, se ha aplicado el cuestionario a 204 participantes que estaban finalizando sus estudios en el Grado de Educación Primaria y, entre estos, se han realizado cuatro entrevistas en profundidad. En tercer lugar, se han analizado los datos cuantitativos mediante análisis estadísticos descriptivos y de contraste de hipótesis

no probabilísticos. Paralelamente, los datos cualitativos se analizaron mediante la Teoría Fundamentada desde una perspectiva crítica del discurso. Por último, se realizó una discusión sobre los resultados obtenidos en ambas vertientes.

Finalmente, los principales resultados indican que los participantes mantienen concepciones contradictorias sobre la educación inclusiva, principalmente al ser confrontados con situaciones prácticas. En la misma línea los resultados señalan que los estudiantes perciben algunas prácticas del currículum democrático como infrecuentes o incoherentes, resaltando la reflexión sobre los derechos, el conocimiento relevante y la autoridad docente. Asimismo, se ha expuesto que las tutorías reflexivas, las metodologías participativas o la autoridad basada en la evidencia, entre otras, han generado Gestalt informados sobre la educación inclusiva dialéctica y transgresora en los participantes, cuestiones que en un futuro pueden orientar las modificaciones necesarias en la formación inicial de los maestros de Educación Primaria para la implementación efectiva de la LOMLOE 3/2020. Por último, cabe destacar que se ha ampliado el marco teórico de DeLuca sobre la educación inclusiva con prácticas curriculares y pedagógicas en el contexto educativo español, lo que supone un marco de referencia sólido para el desarrollo de futuras investigaciones en esta línea.

Palabras clave: educación inclusiva, currículum democrático, formación inicial docente, experiencias, reflexión, Gestalt.

ABSTRACT

This research addresses the development of inclusive schools through the improvement of initial teachers' training. To that end, a theoretical framework was developed about the characteristics of initial teachers' training in Spain and the ethical, theoretical, and practical challenges brought about by inclusive education. Among the different theories at the base of this research, the Theory of the Democratic Curriculum, the Realistic Pedagogy of Teachers' Education, and the Theoretical Framework of Inclusive Conceptions are highlighted. The literature review about the progress towards inclusive education has been approached from the dialectic perspective of teachers' socialization in its three stages: acculturation, professional socialization, and organizational socialization.

Therefore, the phenomenon studied in this research is the relation between the reflexion about the democratic curriculum and the inclusive conceptions of teacher students in the Degree of Primary Education in the Autonomous and Complutense Universities of Madrid. According to this, five questions have been formulated: what theoretical and practical meanings the participants maintain about inclusive education; what frequency of practices related to the democratic curriculum is perceived by the participants during their initial teacher training; what connectivity routes exist between the participants' lived experiences during their initial training and their inclusive conceptions; what educative experiences generate informed gestalts about inclusive education; and to what extent are the students aware of, and reflect on, their inclusive education learning.

To answer these questions, from a pragmatic approach, a mixed method was designed with the aim of describing and reaching a deep understanding of the phenomenon. Firstly, in the quantitative strand, a questionnaire founded in various theories was developed, validating its content through cognitive interviews and experts' judgement. Additionally, in the quantitative strand, a semi-structured interview was designed. Secondly, the questionnaire was applied to 204 participants that were finishing their Degree in Primary Education and, among those, four in deep interviews were developed. Thirdly, quantitative data was analysed through descriptive statistical analysis and non-probabilistic statistical hypothesis testing. At the same time, qualitative data was analysed

through Grounded Theory from a critical discourse perspective. Lastly, a discussion about the results in both strands was performed.

Finally, the main results indicate contradictory conceptions among the students about inclusive education, mainly when they are confronted with practical situations. In the same line, the results point that students perceived some practices of the democratic curriculum as infrequent or incoherent, highlighting reflection on rights, relevant knowledge, and teacher authority. Furthermore, it has been stated that reflective tutorials, participative methodologies, and the authority based on evidence, among others, have generated informed Gestalts about dialectic and transgressive inclusive education. Lastly, it is remarkable that DeLuca's theoretical framework about inclusive education has been developed with curricular and pedagogical practices in the Spanish educative context which entails a solid reference framework to future research in this line.

Key words: inclusive education, democratic curriculum, initial teacher training, experiences, reflection, Gestalt.

AGRADECIMIENTOS

*A todos los estudiantes, maestros, educadores y profesores que me han acompañado
y ayudado en este camino.*

*En especial a D. José Luis Aguilera por su ejemplar implicación en la dirección de
esta Tesis.*

*A todos los niños que aún no están en mi escuela pero que me han motivado para
que pronto aprendan en ella.*

A todos los niños de mi escuela que cada día me enseñan algo nuevo.

A mi familia, pareja y amigos por su paciencia y comprensión.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	10
ÍNDICE DE FIGURAS.....	14
ÍNDICE DE GRÁFICAS.....	15
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	19
1. ACLARACIÓN DE CONCEPTOS.....	19
1.1. Educación inclusiva.....	19
1.2. Diversidad.....	19
1.3. Cultura.....	20
1.4. Formación de Gestalt.....	20
1.5. Teoría subjetiva.....	20
1.6. Actitud.....	21
2. EDUCACIÓN COMO ASPECTO PRELIMINAR DE LA PERSPECTIVA IIINCLUSIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	22
3. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	24
3.1. Enfoques y desarrollo normativo de la atención a la diversidad.....	24
3.1.1. La exclusión y el nacimiento de la educación especial.....	24
3.1.2. El enfoque segregador.....	26
3.1.3. El enfoque integrador.....	27
3.1.4. El enfoque inclusivo.....	29
3.2. Educación inclusiva.....	35
3.2.1. Los vectores de la educación inclusiva.....	39
3.2.2. La cultura escolar como motor de las prácticas morales.....	41
4. HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	49

4.1. Características de la formación inicial docente en España.....	49
4.1.1. Características de los grados de Magisterio en Educación Primaria en España.....	50
4.1.2. La subjetividad docente en el imaginario colectivo proyectado por las Facultades de Educación.	56
4.2. Enfoques de la educación: tensión entre la teoría y la práctica.....	59
4.2.1. Enfoque positivista.	69
4.2.2. Enfoques interpretativo y sociocrítico.	72
4.2.3. Enfoque comprensivo.	77
4.3. Formación del profesorado en educación inclusiva.	87
4.3.1. Aspectos éticos de la educación.....	87
4.3.2. Aspectos teóricos para la inclusión.....	92
4.3.3. Aspectos prácticos: pedagogía realista y currículum democrático.	98
5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	110
5.1. Fase de aculturación: experiencias previas.....	111
5.2. Fase de socialización profesional.	112
5.2.1. Valores inclusivos y factores macro culturales.....	113
5.2.2. Estrategias educativas inclusivas y sentido de autoeficacia.	115
5.2.3. Coherencia entre la teoría y la práctica.....	117
5.3. Fase de socialización organizacional.....	120
5.3.1. Incoherencia entre las concepciones, teorías y prácticas.	122
5.3.2. Estrategias educativas inclusivas y sentido de autoeficacia.	122
5.3.3. Resistencias al cambio: inclusión excluyente.	124
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.....	128
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.	128
1.1. Preguntas de investigación.	133
1.2. Objetivos e hipótesis.....	134
2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.	136

2.1. Marco teórico del método mixto.	136
2.1.1. El modelo multidimensional de la metodología en investigación.	137
2.1.2. La tesis de inconmensurabilidad.	139
2.1.3. Pragmatismo dialéctico y la teoría de conocimiento de Dewey.	141
2.2. Diseño del método mixto.	144
2.2.1 Diseño paralelo convergente.	145
2.3. Diseño de instrumentos para la recogida de datos.	148
2.3.1. Cuestionario.	148
2.3.2. Entrevista.	158
2.4. Técnicas para el análisis de datos.	158
2.4.1. Análisis cuantitativo.	158
2.4.2. Análisis cualitativo.	159
CAPÍTULO 3: RESULTADOS.	165
1 ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.	165
1.1. Estadística descriptiva: variables de identificación.	165
1.2. Estadística descriptiva: dimensión de las concepciones inclusivas.	169
1.2.1. Concepción normativa.	170
1.2.2. Concepción integradora.	171
1.2.3. Concepción dialéctica.	173
1.2.4. Concepción transgresora.	175
1.3. Estadística descriptiva: dimensión de los atributos democráticos.	177
1.3.1. Autoridad.	178
1.3.2. Orden inclusivo.	179
1.3.3. Conocimiento relevante.	181
1.3.4. Derechos.	182
1.3.5. Participación universal.	184
1.3.6. Ambiente óptimo.	186

1.3.7. Igualdad y equidad.....	188
1.4. Contraste de hipótesis de diferencia entre grupos.	190
1.4.1. Hipótesis de contraste: concepciones inclusivas.	190
1.4.2. Hipótesis de contraste: atributos democráticos.....	214
1.5. Contraste de hipótesis correlacionales.....	228
1.5.1. Atributo autoridad y concepciones inclusivas.	229
1.5.2. Atributo orden inclusivo y las concepciones inclusivas.	231
1.5.3. Atributo conocimiento relevante y concepciones inclusivas.....	234
1.5.4. Atributos derechos y concepciones inclusivas.....	236
1.5.5. Atributo participación universal y concepciones inclusivas.....	240
1.5.6. Atributo ambiente óptimo y concepciones inclusivas.	243
1.5.7 Atributo equidad e igualdad y las concepciones inclusivas.....	246
1.6. Análisis combinado de los resultados cuantitativos.	248
1.6.1. Concepción normativa.	248
1.6.2. Concepción integradora	252
1.6.3. Concepción dialéctica	253
1.6.4. Concepción transgresora.....	255
2. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.....	262
2.1. Codificación abierta.....	262
2.1.1. Listado de incidentes, categorías y conceptos.	262
2.1.2. Memorandos.	266
2.2. Codificación axial.....	274
2.2.1. Análisis de frecuencias.	274
2.2.2. Fundamentación de la teoría axial.	277
2.3. Codificación selectiva.	307
3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	309
3.1. Incoherencia en las concepciones inclusivas de los participantes.....	309

3.2. Diferencias en las concepciones inclusivas en los grupos de participantes según su universidad y mención.	310
3.3. Incoherencias en el sistema de prácticas del currículo democrático.	312
3.4. Diferencias en la percepción de atributos democráticos.	316
3.5. Marco teórico y práctico de las concepciones inclusivas.	317
3.6. Relaciones entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas.	318
3.7. Relaciones contradictorias entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas.	320
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.	321
1. SIGNIFICADOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	321
2. PERCEPCIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DEL CURRÍCULO DEMOCRÁTICO.	323
3. SENDAS DE CONECTIVIDAD Y RELACIONES ENTRE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LAS CONCEPCIONES INCLUSIVAS DE LOS PARTICIPANTES.	326
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	333
ANEXO I: PRIMER BORRADOR DE LAS DIMENSIONES, INDICADORES Y DESCRIPTORES DEL CUESTIONARIO	354
ANEXO II: PRIMERA FASE DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS COGNITIVAS. VALIDACIÓN DE CONTENIDO.	359
ANEXO III: PLANILLA EVALUACIÓN- JUICIO DE EXPERTOS	362
ANEXO IV: MODIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS.	367
ANEXO V: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS.	369
ANEXO VI: CUESTIONARIO DEFINITIVO	373
ANEXO VII: MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.	375
ANEXO XVIII: MATRIZ DE CORRELACIONES.	377

ANEXO IX: MICROANÁLISIS – INFORMATE 1.	384
---	-----

ÍNDICE DE TABLAS.

TABLA 1. MÓDULOS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.	53
TABLA 2. ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN.	67
TABLA 3. ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	79
TABLA 4. VALORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	91
TABLA 5. MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	93
TABLA 6. VARIABLES Y ELEMENTOS DE ANÁLISIS.	133
TABLA 7. DIVISIÓN PARADIGMÁTICA.	138
TABLA 8. ENTREVISTAS COGNITIVAS. PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	151
TABLA 9. JUICIO DE EXPERTOS.	154
TABLA 10. CUESTIONARIO. ÍNDICE DE HOMOGENEIDAD Y FIABILIDAD. .	158
TABLA 11. RASGOS FORMALES DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL LENGUAJE. ..	161
TABLA 12. PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD.	165
TABLA 13. PARTICIPANTES POR CURSO.	166
TABLA 14. PARTICIPANTES POR MENCIÓN.	166
TABLA 15. FRECUENCIA DE PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD Y MENCIÓN.	167
TABLA 16. FRECUENCIA DE LA DIVERSIDAD ENTRE LOS PARTICIPANTES.	168
TABLA 17. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA.	170
TABLA 18. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.	171
TABLA 19. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA.	172
TABLA 20. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA.	172
TABLA 21: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA.	174

TABLA 22: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA.	174
TABLA 23: FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA.	175
TABLA 24: FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA.	176
TABLA 25: PERCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD.	178
TABLA 26: PERCEPCIÓN DEL ORDEN INCLUSIVO.	180
TABLA 27: PERCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO RELEVANTE.	181
TABLA 28: PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS.	183
TABLA 29: PERCEPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.	185
TABLA 30: PERCEPCIÓN AMBIENTE ÓPTIMO.	186
TABLA 31: ACTIVIDADES QUE EVIDENCIAN PRÁCTICAS INCLUSIVAS.	187
TABLA 32: PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD Y DE LA EQUIDAD.	189
TABLA 33: PRUEBA CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	191
TABLA 34: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN NORMATIVA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	192
TABLA 35: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	192
TABLA 36: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.	193
TABLA 37: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	193
TABLA 38: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	194
TABLA 39: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	194
TABLA 40: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.	195
TABLA 41: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	195
TABLA 42: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	196

TABLA 43: PRUEBA CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.....	196
TABLA 44: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	197
TABLA 45:PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	197
TABLA 46: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	198
TABLA 47: PRUEBAS. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA EN LA UAM.	199
TABLA 48: DIFERENCIAS EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.....	199
TABLA 49: PRUEBAS. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	200
TABLA 50: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	201
TABLA 51: DIFERENCIA EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.	202
TABLA 52: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.....	202
TABLA 53: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	202
TABLA 54. PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	203
TABLA 55: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.	204
TABLA 56: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	204
TABLA 57: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	205
TABLA 58: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	205
TABLA 59: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	206

TABLA 60: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	206
TABLA 61: PRUEBAS. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	207
TABLA 62: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	207
TABLA 63: DIFERENCIA EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICAS ENTRE MENCIONES EN LA UCM.	208
TABLA 64: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRACTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.	208
TABLA 65: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.	209
TABLA 66: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRACTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.....	209
TABLA 67: PRUEBA. AUTORIDAD ENTRE LA UAM Y LA UCM.	215
TABLA 68. CONTINGENCIA. AUTORIDAD.	215
TABLA 69: PRUEBA. ORDEN INCLUSIVO ENTRE LA UAM Y LA UCM.....	216
TABLA 70: CONTINGENCIA. ORDEN INCLUSIVO.	217
TABLA 71: PRUEBA. CONOCIMIENTO RELEVANTE ENTRE LA UAM Y LA UCM.	218
TABLA 72: CONTINGENCIA. CONOCIMIENTO RELEVANTE.....	218
TABLA 73: PRUEBA. DERECHOS ENTRE LA UAM Y LA UCM.....	219
TABLA 74: PRUEBA. PARTICIPACIÓN UNIVERSAL ENTRE UAM Y UCM.	220
TABLA 75: CONTINGENCIA. PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.	220
TABLA 76: PRUEBA. AMBIENTE ÓPTIMO ENTRE LA UAM Y LA UCM.	221
TABLA 77: CONTINGENCIA. AMBIENTE ÓPTIMO ENTRE UNIVERSIDADES.	221
TABLA 78: PRUEBA. IGUADAD Y EQUIDAD ENTRE LA UAM Y LA UCM.....	222
TABLA 79: CONTINGENCIA. IGUALDAD Y EQUIDAD.	222
TABLA 80: ACTIVIDADES INCLUSIVAS Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.	244
TABLA 81: FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS CÓDIGOS Y SENDAS DE CONECTIVIDAD.....	275

ÍNDICE DE FIGURAS.

FIGURA 1. CULTURA, CLIMA Y CULTURA MORAL.....	45
FIGURA 2. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE EL LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	83
FIGURA 3. MODELO TEÓRICO MOTIVACIONAL DE LOS VALORES.....	90
FIGURA 4. DIMENSIONES CULTURALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.	131
FIGURA 5: SISTEMA DE PRÁCTICAS DEL CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO. .	260
FIGURA 6: ESQUEMA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS Y LAS CONCEPCIONES INCLUSIVAS.....	261
FIGURA 7: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN NORMATIVA.	284
FIGURA 8: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN INTEGRADORA.....	295
FIGURA 9: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN DIALÉCTICA.....	299
FIGURA 10: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN TRANSGRESORA.....	306
FIGURA 11: TEORÍA SELECTIVA SOBRE LAS CONCEPCIONES INCLUSIVAS.	308

ÍNDICE DE GRÁFICAS.

GRÁFICA 1: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD Y MENCION.	167
GRÁFICA 2: PORCENTAJE DE ACUERDO CON LAS CONCEPCIONES NORMATIVAS.	171
GRÁFICA 3: PORCENTAJE DE ACUERDO CON LAS CONCEPCIONES INTEGRADORAS.	173
GRÁFICA 4: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA.	174
GRÁFICA 5: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA.	176
GRÁFICA 6: PORCENTAJE DE ACUERDO EN CADA CONCEPCIÓN.	177
GRÁFICA 7: PERCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD.	179
GRÁFICA 8: PERCEPCIÓN DEL ORDEN INCLUSIVO.	180
GRÁFICA 9: PERCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO RELEVANTE.	182
GRÁFICA 10: PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS.	184
GRÁFICA 11: PERCEPCIÓN PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.	185
GRÁFICA 12: PERCEPCIÓN AMBIENTE ÓPTIMO.	188
GRÁFICA 13: PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD Y DE LA EQUIDAD.	190
GRÁFICA 14: PRACTICA PERSONAL DE LA AUTORIDAD Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.	230
GRÁFICA 15: PRÁCTICA PERSONAL DE LA AUTORIDAD Y CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA.	231
GRÁFICA 16: PRÁCTICA PERSONAL ORDEN INCLUSIVO Y CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA.	232
GRÁFICA 17: PRÁCTICA PERSONAL ORDEN INCLUSIVO Y CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA.	233
GRÁFICA 18: PRÁCTICA CURRICULAR ORDEN INCLUSIVO Y PRÁCTICA TRANSGRESORA TEÓRICA.	233
GRÁFICA 19: PRÁCTICA CURRICULAR CONOCIMIENTO RELEVANTE Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.	235
GRÁFICA 20: PRÁCTICA TRANSVERSAL CONOCIMIENTO RELEVANTE Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.	235

GRÁFICA 21: PRÁCTICA CURRICULAR DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
NORMATIVA PRÁCTICA.	237
GRÁFICA 22: PRÁCTICA CURRICULAR DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
INTEGRADORA TEÓRICA.	237
GRÁFICA 23: PRÁCTICAS TRANSVERSALES DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
INTEGRADORA TEÓRICA.	238
GRÁFICA 24: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
DIALÉCTICA PRÁCTICA.	239
GRÁFICA 25: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
TRANSGRESORA PRÁCTICA. UCM.	239
GRÁFICA 26: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN	
NORMATIVA PRACTICA. UAM.	240
GRÁFICA 27: PRÁCTICA CURRICULAR PRÁTICIPACIÓN UNIVERSAL Y	
CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA.	241
GRÁFICA 28: PRÁCTICA CURRICULAR PARTICIPACIÓN Y CONCEPCIÓN	
TRANSGRESORA PRÁCTICA. UAM.	242
GRÁFICA 29: PRÁCTICA TRANSVERSAL PARTICIPACIÓN Y CONCEPCIÓN	
TRANSGRESORA PRÁCTICA.	242
GRÁFICA 30: PRÁCTICA CURRICULAR AMBIENTE ÓPTIMA Y CONCEPCIÓN	
NORMATIVVA PRÁCTICA.	243
GRÁFICA 31: PRÁCTICA TRANSVERSAL AMBIENTE ÓPTIMO Y CONCEPCIÓN	
INTEGRADORA TEÓRICA.	245
GRÁFICA 32: PRÁCTICA INSTITUCIONAL AMBIENTE Y CONCEPCIÓN	
NJORMATIVA PRÁCTICA.	245
GRÁFICA 33: PRÁCTICA INSTITUCIONAL AMBIENTE Y PRÁCTICA	
TRANSGRESORA TEÓRICA.	246
GRÁFICA 34: PRÁCTICA PERSONAL IGUALDAD-EQUIDAD Y CONCEPCIÓN	
NORMATIVA PRÁCTICA.	247
GRÁFICA 35: PRÁCTICA TRANSVERSAL EQUIDAD Y CONCEPCIÓN	
NORMATIVA PRÁCTICA.	247

INTRODUCCIÓN

El primer capítulo de esta tesis abarca el marco teórico en el que se ha fundamentado el problema de estudio y parte del desarrollo de los instrumentos. El primer apartado introduce la aclaración de conceptos fundamentales relacionados con el fenómeno estudiado. El segundo apartado presenta la perspectiva adoptada en esta investigación sobre la educación. En el tercer apartado se presenta un análisis de los enfoques adoptados a lo largo de la historia reciente sobre la atención a diversidad, vinculando su desarrollo con los avances sobre el derecho a la educación y con las principales leyes educativas en España. A continuación, se profundiza sobre el enfoque inclusivo describiendo sus vectores y dimensiones. En el cuarto apartado se atiende a la formación inicial del profesorado, describiendo, en primer lugar, sus características formales en España, prestando especial atención a la Comunidad de Madrid, e incluyendo una descripción de la subjetividad de los docentes en el imaginario colectivo proyectado por las Facultades de Educación. En segundo lugar, se realiza una revisión de los principales enfoques, también llamados paradigmas, en educación y sobre algunas propuestas para el desarrollo profesional docente que derivan de estos. Termina el apartado con los aspectos éticos, teóricos y prácticos para la formación del profesorado en educación inclusiva. Finalmente, en el quinto apartado se realiza una revisión de la literatura sobre las evidencias en el cambio de actitudes sobre la educación inclusiva durante las tres fases de socialización docente, para concluir el capítulo con el planteamiento del problema.

El segundo capítulo comienza con el planteamiento de la investigación y continúa con los aspectos metodológicos. En el primer apartado se establecen las preguntas de investigación, objetivos e hipótesis. En el segundo apartado se fundamenta en primer lugar la conveniencia y pertinencia del uso del método mixto, abordando la crítica sobre tesis de inconmensurabilidad y el enfoque pragmático que se asume en esta investigación. En el segundo apartado se describe el diseño paralelo convergente de la investigación de sus vertientes cualitativa y cuantitativa. A continuación, se plantea el diseño de instrumentos: en cuanto al cuestionario se aborda la medición de constructos, el doble proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos y las entrevistas cognitivas, y el análisis de fiabilidad; por último, se plantea el diseño de la entrevista semiestructurada. Finalmente, se describen las pruebas estadísticas utilizadas para el

análisis de los datos cuantitativos y el análisis empleado para los datos cualitativos: Análisis Crítico de Discurso y Teoría Fundamentada.

En el tercer capítulo describe y discute los resultados de la investigación. En el primer apartado, se describe el análisis de los datos cuantitativos, incluyendo los estadísticos descriptivos, el contraste de hipótesis y una combinación de los resultados cuantitativos. En el segundo apartado se desarrolla el análisis de los datos cualitativos en sus tres fases: microanálisis, codificación axial y codificación selectiva. En el último apartado de este capítulo se realiza una discusión de los resultados.

El cuarto capítulo, en primer lugar, se valora el alcance de las interrogantes planteadas en esta investigación, la verificación o refutación de las hipótesis y la consecución de los objetivos. Asimismo, se incluye las principales conclusiones alcanzadas en esta investigación. Finalmente se consideran las principales limitaciones de la investigación y su prospección.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.

1. ACLARACIÓN DE CONCEPTOS.

Para una mejor comprensión de lo expuesto en esta investigación, se presenta en este punto una aclaración de los conceptos fundamentales, tal como van a ser considerados en este trabajo.

1.1. Educación inclusiva.

La educación inclusiva se orienta hacia el desarrollo de actuaciones capaces de ajustarse convenientemente a la diversidad de todos los dicentes, por lo que se vincula con “la esencia de la educación”, esto es, el derecho de todos los educandos a tener una educación de calidad, independientemente de sus peculiaridades, intereses o formas de ver la vida (Perkins, 2006. En Ocampo 2014, p. 100). Esto implica la negación sobre la posibilidad de agrupamiento de educandos con un criterio de homogeneidad. De acuerdo con Ocampo (2014), las orientaciones tradicionales de la educación especial se han desvinculado del objeto de la educación, ya que sus intervenciones educativas suelen estar destinadas a la atención de colectivos con diferencias homogéneas.

1.2. Diversidad.

Al hablar de diversidad, debe entenderse diversidad de diversidades. La diversidad entendida como el reconocimiento de lo propio, como entidad distintiva, que lleva a reconocer que la diversidad es un hecho en el ser humano y a la vez lo que permite su desarrollo. La existencia de otras racionalidades distintas a uno mismo permite que las limitaciones individuales no se perpetúen, dado que un pensamiento distinto enriquece el pensamiento del otro. Necesitamos, por tanto, los contrastes del otro para construir la realidad; precisamente valorando la diversidad conseguiremos mejorarnos. De ahí que el enfoque de la educación inclusiva reconozca la diversidad como “una propiedad connatural de la experiencia humana [...] por lo que toda experiencia educativa es en sí misma diversa” (Ocampo, 2014, p. 100).

1.3. Cultura.

La cultura, entendida desde un nivel macro, es un conjunto de conocimientos, comportamientos, habilidades y valores compartidos por una sociedad, incluyendo también la cultura en las instituciones educativas dado que estas son meso o micro sociedades (Gage, 1993. En Cardona, 2013). La cultura moral escolar es una cualidad global y compleja de estas instituciones, analizable mediante “su sistema de prácticas educativas” y “mediante el mundo de valores que crean” (Puig, 2012, p. 87). En el nivel micro de la cultura, la psicología culturalista examina cómo el individuo construye significados y realidades desde sus experiencias como proceso de adaptación al sistema (Bruner, 1997).

1.4. Formación de Gestalt.

La formación de Gestalt es una expresión acuñada por Khorthagen (1999; 2001; 2010a; 2010b; 2010c; 2017), para referirse a un tipo de aprendizaje relacionado con la construcción del conocimiento docente. Se caracteriza por el proceso mediante el cual una situación desencadena un conglomerado personal de necesidades, intereses, valores, significados, referencias, sentimientos y tendencias del comportamiento, unidos en un inseparable todo. Los Gestalt suponen un patrón de comportamiento mayoritariamente inconsciente, reflejo de las reacciones básicas de huida, lucha y parálisis, estrechamente vinculadas a las experiencias tempranas como estudiante. Mediante la acción educativa reflexiva y orientada al significado, los Gestalt pueden llegar al plano consciente (esquema o Gestalt informado), y posteriormente, a un nivel de teoría abstracta.

1.5. Teoría subjetiva.

Singulares explicaciones sobre uno mismo y sobre el entorno que tienen la función general de guiar o influir en el comportamiento propio (Catalán, 2016). Actúan como filtros de las experiencias socializantes, incorporando las que concuerdan con sus experiencias socializantes tempranas, y desechando las que no coinciden con sus creencias y puntos de vista. No obstante, mediante la intervención educativa, estos filtros pueden modificarse, una vez el sujeto ha vivenciado nuevas experiencias e interactuado con diferentes agentes socializantes (Richards, Templim y Graber, 2014).

1.6. Actitud.

La actitud, entendida desde un planteamiento multidimensional (cognitivo, afectivo y conductual), es “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo” (Matínez y Bilbao, 2011, p. 53). El componente cognitivo se asocia a las ideas; el afectivo a las experiencias negativas o positivas asociadas al objeto de la actitud, muy vinculado a las ideas; y el conductual implica cierta predisposición a la acción.

2. EDUCACIÓN COMO ASPECTO PRELIMINAR DE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Para empezar a abordar los temas fundamentales implicados en el desarrollo de este trabajo, resulta imprescindible aproximarnos a una definición de educación que sustente la reflexión en esta tesis. La educación es aquí entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje cuyo fin fundamental es el desarrollo íntegro del educando y la búsqueda del bienestar social mediante la significación y la transformación de la realidad. Así entendida, la educación es un derecho fundamental de toda persona que solo se da desde la libertad y mediante la participación en la construcción de los conocimientos que sustentan las formas de vida, proyectándose así en singulares comportamientos. Kant (1983, p.75) expresa claramente esta idea en su concepto de *educación práctica o moral*: “es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta así propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener en sí mismo un valor propio”. De este modo, para este pensador, la educación debe asumir la compleja tarea de desarrollar todas las capacidades y disposiciones humanas: “la habilidad”, “la prudencia” y “la formación moral”. Así, resalta que la formación del carácter es la más importante, que indiscutiblemente también necesita de la formación técnica y pragmática, pero la finalidad última será formar en la virtud, en hábitos de vida que permitan tomar decisiones moralmente informadas y que dignifiquen al ser humano.

Atendiendo al significado de la educación inclusiva, Knight (2001) propone que la inclusión es inseparablemente un fin y un significado en la teoría general de la educación. Al respecto, Bernstein (2000) añadió que la educación inclusiva es una condición para la educación democrática. Por tanto, en esta tesis entendemos el adjetivo *inclusivo* como un significado inherente a la educación. Esto implica que aquellas prácticas que no sean inclusivas puedan denominarse excluyentes o segregadoras, e incluso, “adoctrinamiento” o “manipulación” (Esteve, 2010, p. 22), ya que carecen de valores morales hacia los derechos humanos. De acuerdo con Gil y Villamor (2009, p. 38), la educación y los derechos humanos están interconectados, dado que la educación debe garantizar el desarrollo humanístico y “los derechos humanos son la orientación y garantía de este desarrollo”.

En este trabajo, conceptualizamos la educación *inclusiva* desde la amplia corriente de la Pedagogía Crítica, de los principios teóricos de la construcción social y de dos enfoques de organización escolar: “el paradigma de la cultura contrahegemónica” y “el paradigma de la escuela creadora de significados” (Penalva, 2010, pp. 41-46). El primero trata sobre la estructura educativa macro política, considerando que la línea política neoconservadora ha eliminado la naturaleza de la educación pública, su propósito democrático, mediante el uso del pensamiento económico como mecanismo de dominación y opresión. El segundo paradigma, atiende a la escuela como creadora de significados compartidos, esto es, su dimensión epistemológica. Este autor plantea que el fin de la educación inclusiva es transformar la sociedad, caracterizándose por “desenmascarar ideologías y mecanismos de exclusión social” y “construir una cultura democrática” basada en la justicia social y la igualdad. Por tanto, la educación debe basarse en el “principio rector de la equidad” y la escuela en torno al “principio de comunidad democrática”.

Por ende, se parte de una conceptualización de la educación como derecho fundamental de todas las personas (Blanco, 2008; Giddens, 1998; Gil y Villamor, 2009), entendiendo que este derecho solo puede ser ejercitado mediante un sistema educativo democrático (Dewey, 1916; Freire, 1995, 1997, 1998; Giroux, 1983; Macedo, 2007; Slee, 2001), que asegure la libertad humana (Kant, 1983; Humboldt, 1988; Booth, 2011), y la participación en la comunidad educativa y en la sociedad (Allan, 2003; Booth y Ainscow, 2015; Booth, 2011; Chiner, 2018; Phillip, 2010; Zeichner, 2016) como referente fundamental en el alcance de la calidad y de la justicia social.

3. EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En este apartado, primero se resume los distintos enfoques que a lo largo de la historia han surgido para atender a la diversidad, poniendo el énfasis en el desarrollo normativo en el ámbito de la educación y en las actitudes hacia la diversidad generadas. En segundo lugar, se profundiza en el enfoque inclusivo, abordando su conceptualización, sus vectores y sus dimensiones, incidiendo especialmente en la dimensión cultural para el desarrollo de instituciones educativas inclusivas.

3.1. Enfoques y desarrollo normativo de la atención a la diversidad.

Como indica Nogales (2018), la atención a la diversidad ha recorrido un camino que ha supuesto cuatro enfoques en un continuo: la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión. En este apartado recorreremos este camino sintetizando las características de cada etapa, que no deben ser entendidas como excluyentes entre sí, sino que forman parte de un continuo donde las ideas, actitudes y concepciones de cada etapa pueden convivir en otras etapas, dificultando el progreso hacia las políticas inclusivas, a la vez que generan oportunidades para dar continuidad al proceso. En este proceso se incluye un recorrido sobre las normativas desarrolladas en cada etapa.

3.1.1. La exclusión y el nacimiento de la educación especial.

De acuerdo con Nogales (2018), antes de finales del s. XVIII podemos situar la época caracterizada por la exclusión y, por “la ignorancia, negativismo y pesimismo de la sociedad” ante las personas que se alejaban de la norma de su época (p. 66). No obstante, algunas representaciones culturales de esta época siguen vigentes en nuestras tradiciones, muchas veces de manera inconsciente, lo que supone una barrera para avanzar hacia la inclusión.

Como Foucault (1964) ilustró, en la cultura europea medieval el foco de la exclusión fueron las personas con lepra. Con el final de Las Cruzadas, Europa rompió sus lazos con el este, lugar donde se encontraba el foco de la lepra. En este contexto histórico, ocurrieron dos hechos significativos para nuestra comprensión de la exclusión: el miedo a la lepra se transformó en miedo a la locura, y simultáneamente, la preocupación por la muerte se tornó en “ironía continua” hacia la locura de forma “rutinaria” y “domesticada” (p.15). Por su parte, Shakespeare (1994) señaló que la raíz de la relación entre el miedo y

la indiferencia de nuestra sociedad está claramente conectada con algunos rituales religiosos sobre la muerte y la locura, que con el paso del tiempo se han asentado firmemente mediante “las representaciones culturales” (p. 287).

También Kristeva (2010, p. 251) ha argumentado que la exclusión de las personas con discapacidad existe en nuestra sociedad actual, aunque según la autora difiere de otros tipos de exclusión, ya que esta enfrenta a las personas sin discapacidad con su “herida narcisista”. Kristeva (1997, p. 191) utiliza el término “el extraño en nosotros mismos” para ilustrar que, al enfrentarnos con los impedimentos del otro, o discapacidades, nos vemos confrontados con nuestra propia vulnerabilidad. Esto genera sentimientos de miedo y de ansiedad, lo que guía a las personas sin discapacidad hacia conductas evitativas y de rechazo. Por tanto, concluye que tanto el miedo como la indiferencia hacia las personas con discapacidad siguen vigentes en las actitudes de nuestra sociedad. Esta última cuestión también ha sido señalada por Slee (2011, p. 38) al indicar que “la indiferencia colectiva” sigue siendo una de las principales barreras para superar la exclusión y avanzar hacia la inclusión.

Una vez desarrollada la herencia de esta época en las actitudes actuales sobre la atención a la diversidad, podemos avanzar sobre el nacimiento de la educación especial. El origen de la educación especial puede situarse a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, al crearse los primeros centros pensados para personas con discapacidad, cuyo carácter era principalmente asistencial (Nogales, 2018). Como indica esta autora, en esta época existían dos perspectivas contrapuestas: había quienes consideraban que era necesario proteger a la sociedad de las personas con discapacidad y, por el contrario, también existía la perspectiva inversa, donde se creía necesario proteger a las personas con discapacidad del daño que podría ejercer la sociedad sobre ellos.

En España, estos centros de educación especial se situaron fuera de las ciudades hasta mediados del siglo XX, hecho que ilustra el arraigo de la exclusión, el miedo y la indiferencia en nuestro país. Nogales (2018) señala que en los años 60 surge un incremento de centros de educación especial en España de manera desigual: la gran influencia de las asociaciones de familias de personas con discapacidad supuso una distribución irregular de los centros, y la ausencia de normativa al respecto supuso una distribución irregular de los recursos.

3.1.2. El enfoque segregador.

En España el enfoque segregador comenzó durante los últimos años de la dictadura franquista con la implementación de la Ley General de Educación -LGE- de 1970 (Nogales, 2018). Esta ley introdujo en el sistema educativo español la educación especial de forma paralela a la ordinaria para aquellos alumnos con discapacidad y altas capacidades. En su artículo primero establece como fines de la educación la formación humana integral y la transmisión de la cultura cristiana, y en su artículo segundo establece la educación como derecho de todos los ciudadanos españoles y deber del Estado a proporcionarlo. La obligatoriedad de la educación supuso un aumento de la diversidad en las aulas y, por tanto, una mayor detección de diversidades en el aprendizaje. Esto se tradujo en la clasificación de los educandos en función de sus dificultades en el aprendizaje, y su asignación a escuelas ordinarias o especiales.

No obstante, en otros lugares, ya comenzaba a cuestionarse estas prácticas segregadoras. Dunn (1968) señaló que algunas prácticas de la educación especial suponían un grave error moral y educativo. Su principal argumento sostenía que la tendencia venía siendo etiquetar a los educandos con problemas socioculturales o con dificultades leves en el aprendizaje como personas con retraso mental. Así, eran segregados del sistema educativo ordinario. Sin embargo, el autor evidenció que estas prácticas no tenían ningún fundamento empírico y que suponían una clara vulneración de los derechos de los estudiantes.

A partir de aquí, comenzó a calar el principio de normalización en los países más desarrollados, con el fin de integrar a parte del alumnado que tradicionalmente era atendido en escuelas especiales. Bank-Mikkelsen (1969. En Chiner, 2018) fue uno de los precursores de la filosofía de normalización del alumnado con discapacidad, junto a Nirje (1969. En Chiner, 2018) quién proclamó la necesidad de integrarlos en las escuelas ordinarias, ya que son un medio social y cultural necesario para sus derechos civiles, a la vez que proponía la descentralización de los servicios de educación especial para asegurar la calidad educativa.

El principio de normalización tuvo mayores avances en Reino Unido, ya que en 1978 se publicó el Informe Warnock (1978), lo que revolucionó la educación dentro y fuera de sus fronteras. El principal avance que introdujo este informe fue el concepto de necesidades educativas especiales, en detrimento del enfoque basado en la categorización

del hándicap. Una de las principales críticas que Warnock realiza sobre este enfoque, ya obsoleto, es que no aportaba ningún indicador sobre las necesidades del alumnado, y por ello, proponía una nueva categorización donde se incluyera tanto las posibilidades del educando como sus dificultades. Así, buscaban una nomenclatura que evitara estigmatizar al alumnado con “dificultades en el aprendizaje” leves, moderadas o severas, a la vez que también diferenciaba las “dificultades específicas en el aprendizaje” (Warnock, 1978, p. 42).

En España, no fue hasta 1975, cuando se creó el Instituto Nacional de la Educación Especial (INEE), organismo que creó en 1978 el primer plan inspirado en el Informe Warnock: “el Plan Nacional de Educación Especial” (Olivares y Blanco, 2015, p. 585). Este mismo año, la Constitución Española, en su artículo 49, aboga por los derechos de las personas con discapacidad incluyendo su atención especializada y, en su artículo 27, reconoce el derecho fundamental de todas las personas a la Educación, sin distinciones. Además, incluye la autonomía universitaria y establece como fines de la educación el desarrollo integral del educando y la convivencia democrática basada en los derechos y libertades:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

El derecho a la educación quedó así asegurado a todos los niños y niñas, si bien, aquellos educandos con dificultades en el aprendizaje, ya sea por cuestiones biológicas, emocionales, sociales o culturales, en muchos de los casos, fueron segregados en centros de educación especial, y en el mejor de ellos fueron asignados a una unidad de educación especial en centros ordinarios. Asimismo, como señala Nogales (2018), en España este enfoque prevalece en la actualidad, mayoritariamente en aquellas etapas educativas no obligatorias donde el sistema no cuenta con el sustento legal, ni con los recursos necesarios, para promover enfoques más inclusivos.

3.1.3. El enfoque integrador.

Con la Ley 13/1982 de Integración de los Minusválidos (LISMI), se significó la educación especial como “un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación

personalizada y que comprende los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular los obligatorios y gratuitos” (Fernández, 2011. En Olivares y Blanco, 2015, p. 586). Su aplicación, reconoció el deber de integrar a parte del alumnado con discapacidad en el sistema educativo ordinario. El enfoque parte de la concepción normalizadora e integradora de la educación especial cuyos objetivos fueron definidos de la siguiente manera:

- a) La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.
- b) La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
- c) La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
- d) La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos (LISMI, 1982, art. 26).

Esta normativa recoge como objetivo de la Educación Especial promocionar las capacidades y el desarrollo de la personalidad de los educandos con alguna discapacidad moderada. No obstante, sigue obviando los fines democráticos de convivencia, los derechos y libertades fundamentales de la educación de este alumnado. Además, seguirá poniendo el acento en las limitaciones y reafirmando el sistema educativo dual entre ordinario y especial.

El Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial estableció que el currículum de educación especial debía tener en cuenta las diferencias individuales, pero basándose en el currículum ordinario. Este decreto promovió el comienzo de la integración en las aulas españolas. En 1986, se creó el Centro Nacional de Recursos para a Educación Especial. Como apuntan Olivares y Blanco (2015, p. 585) “este Real Decreto pretendió superar la dicotomía existente entre educación ordinaria y normalizada y educación especial, dando más importancia a la labor familiar en la educación de este alumnado”.

El cambio de mirada comenzó con la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtiem (Thailandia), donde se promovió una conciencia social en el contexto anglosajón desde el ámbito específico de la Educación Especial, consolidándose la idea de una educación

para todos. No obstante, como indica Nogales (2018) en España, el principal avance hacia el enfoque integrador surgió con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), donde se recogen los principios de normalización e integración. Asimismo, se incluye la etiqueta de Necesidades Educativas Especiales, si bien considerando estas necesidades tanto consecuencia del componente biológico como social.

De acuerdo con Olivares y Blanco (2015, pp. 586-587), la LOGSE estableció un nuevo objetivo para la educación especial: “la adaptación de la educación general a cada situación concreta y particular”. Con el Real Decreto 696/1995 se estableció la escolarización especial para los educandos etiquetados como con necesidades educativas especiales permanentes, que requerían de adaptaciones significativas en la mayoría de las áreas, considerados como difícilmente integrables en el contexto escolar ordinario ya que necesitan recursos no contemplados en estos centros (Olivares y Blanco, 2015), lo que supone una evidente discriminación.

3.1.4. El enfoque inclusivo.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de Naciones Unidas [ONU], 1948) proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas, en su artículo 26, reconoció que la educación es un derecho humano de todas las personas, lo que supuso un hito en el desarrollo de los derechos humanos, dado que participaron representantes de todas las regiones del mundo. Además, señala como uno de sus objetivos el respeto a los derechos y libertades:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Capítulo 1. Marco teórico

Posteriormente, en 1959, Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Niño. Treinta años después, su texto final fue aprobado y su cumplimiento pasó a ser obligatorio para todos los países que lo ratificasen (ONU, 1989). Un año más tarde, la Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada en España. En la actualidad, ha sido firmada y ratificada por todos los países del mundo, exceptuando los Estados Unidos. Concretamente, esta ley reconoce en su artículo 28 que los niños y niñas tienen derecho a la educación “en condiciones de igualdad de oportunidades”, y para ello, el estado deberá garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, la accesibilidad a la educación secundaria y superior (esta última basada en criterios de capacidad). En cuanto a la disciplina escolar, señala que ha de respetar “la dignidad humana del niño”, asegurando por tanto sus derechos. Además, su artículo 29, señala que la finalidad de la educación es, en grandes rasgos, el desarrollo integral de la persona y el bienestar social:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

En la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994), se plantea la escuela integradora como camino hacia la calidad, como principio y política educativa. Allí un total de 88 países, entre ellos España, asumen la idea de la orientación integradora. Así se refrendó el llamado movimiento inclusivo a nivel mundial y afianzó uno de los principios fundamentales de la educación inclusiva del que también se hace eco la misma declaración de Salamanca:

El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas. (p. 13)

En España, gracias a la influencia de la Declaración de Salamanca, se implementa la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Como señalan Olivares y Blanco (2015, p. 588), esta ley establece un cambio “terminológico donde los alumnos con necesidades educativas especiales” pasan a ser denominados alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), cuando necesiten una educación distinta a la ordinaria por alguna de las siguientes características: presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o de historia escolar. No obstante, serán denominados alumnos con necesidades especiales, cuando estas deriven de discapacidad o de trastornos graves de conducta (Art. 73). Otro avance de esta normativa, recogido en el artículo 1, son los principios inclusivos en los que el sistema educativo español se inspira:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (Ley Orgánica 2/2006: 17164)

Aunque la Ley Orgánica 2/2006 sigue los principios de la educación inclusiva, hay ciertos aspectos menos coherentes, o cuya falta de precisión y de garantía han dado lugar a ciertas normativas no acordes con el derecho a la educación inclusiva. El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI] (2011) identifica varios problemas normativos para el desarrollo de la educación inclusiva, de los cuales sobresalen los siguientes:

- La inclusión no llega a todos (Art. 74). Sigue habiendo muchos alumnos y alumnas en centros de educación especial. Son los propios centros quienes deciden en función de sus recursos el tipo de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo que limita el derecho a la educación inclusiva de los educandos con discapacidad o con problemas de conducta.

Capítulo 1. Marco teórico

- El problema de los recursos (artículo 72, apartados 1 y 2). Son las Administraciones educativas las que establecen los criterios para conceder recursos y no los propios centros.
- La formación del profesorado (artículo 72.4). Se garantiza que “las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. No obstante, no se garantiza que el número de profesionales con formación específica en las escuelas sea el necesario, ni el adecuado para el fomento de la educación inclusiva. Tampoco queda garantizado que los tutores y el resto de los maestros tengan la formación necesaria para atender a todos los alumnos en aulas inclusivas.

Un gran avance en el derecho a la educación inclusiva ha sido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], ya que establece, en su artículo 24, que los Estados miembro deben asegurar un sistema educativo inclusivo en “todos los niveles” y “a lo largo de la vida” (Asamblea General de Naciones Unidas [UNGA], 2006). La CDPD fue ratificada por 147 países, entre los primeros, España en el 2007. Además, la CDPD, en su artículo 12, especifica que las personas con discapacidad tienen pleno derecho frente a la ley, es decir, reconoce su capacidad legal entendida como capacidad de derechos y de acción; pero, como apuntan Latimier y Šiška (2011) los alumnos con discapacidad intelectual siguen siendo discriminados en este ámbito, por lo que recuerda que resulta necesario educar para la ciudadanía y la autodefensa.

A finales del año 2013, la LOE es modificada mediante la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Esta normativa también establece los principios inclusivos: “Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (10/2013 BOE). No obstante, no refiere mayor avance en cuanto al desarrollo de escuelas inclusivas, ya que no modifica ninguno de los artículos de la LOE antes señalados para la mejora de la educación inclusiva.

Especialmente crítico con el sistema educativo español ha sido el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (ONU, 2018). En su Informe de la

investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo (CRPD/C/20/3) concluye:

[...] en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad. La inclusión se entiende entre una gran mayoría del personal docente como un principio, una tendencia o un método pedagógico y no como un derecho (p.16).

Además de la grave y sistematizada vulneración de los derechos de las personas con discapacidad, y de la señalada ineficacia de la formación del profesorado sobre el cambio hacia la defensa de los derechos humanos, este informe recalca que las medidas adoptadas hasta la fecha por parte de la Administración educativa han sido insuficientes, urgiendo la abolición del actual sistema dual segregador.

En 2019, se presentó el Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), aprobado en el Consejo de Ministros del pasado 15 de febrero de 2019 y publicado por el Boletín Oficial de las Cortes el 22 de febrero. Si bien sigue manteniendo una terminología que estigmatiza al alumnado, destaca su apuesta por el desarrollo de escuelas más inclusivas, como indica en la modificación del artículo 74 sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: en el artículo 2, se incluye a las familias en el proceso sobre la escolarización y, se afirma, que siempre se tendrá “en cuenta el interés superior del menor”; en el artículo 3, que versa sobre el plan de actuación tras la evaluación de estos alumnos, y su posible cambio de escolarización, modifica el objetivo de su permanencia en “el régimen más inclusivo”, mientras que la LOE, en este artículo, se refería a un “régimen de mayor integración”; por último, en el artículo 5, se establecen más medidas para favorecer que los alumnos con discapacidad puedan acceder a la educación postobligatoria mediante la adaptación en la evaluación, “facilitar la disponibilidad de los recursos y apoyos complementarios necesarios y proporcionar las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de algún tipo durante el curso escolar”.

Por otro lado, el Proyecto LOMLOE, en la disposición adicional cuarta sobre la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, establece su

compromiso con la CDPD (2006) y con la educación de calidad, indicando que se desarrollará el siguiente plan:

[...] un plan para que, en el plazo de diez años [...] los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.

Este plan supone un necesario y, claro avance, hacia un modelo de escuela más inclusiva. Si bien sigue manteniendo el sistema dual entre educación ordinaria y educación especial, parece que implicará un progreso hacia una mayor escolarización en escuelas ordinarias de los alumnos con discapacidad, asegurando el apoyo de especialistas y de parte de los recursos antes destinados a la educación especial. No obstante, resultará imprescindible que, junto a este plan, se implementen medidas específicas sobre la formación inicial y permanente de los docentes. Dado que los docentes serán los agentes encargados de implementar el cambio normativo, el éxito de este plan dependerá en gran parte, no solo de los recursos que facilite la Administración educativa, sino del cambio de mentalidad y del conocimiento que los docentes posean para llevar a la práctica la educación inclusiva.

Esta última cuestión supone un reto para la formación del profesorado, especialmente en la Comunidad de Madrid. El carácter inclusivo del Proyecto LOMLOE, ha supuesto una polarización de opiniones entre las familias de alumnos con discapacidad y de los docentes. Por ejemplo, la Plataforma Educación Inclusiva sí, Especial También (ISET), en su manifiesto al respecto de este Proyecto, niega el carácter segregador y discriminatorio del tradicional sistema dual y, cuestiona el Informe de la CDPD (ONU, 2018) significando a la escuela de educación especial como inclusiva, cuestión que también hizo el Gobierno Español en su respuesta al informe del CPDC (ONU, 2018), lo que demuestra un desconocimiento, o una negación, de las evidencias científicas al respecto, y por otro lado, evidencia el miedo y resistencia que el cambio suscita. Como argumentan Huete, Otaola y Manso (2019), si bien esta plataforma no tiene representación suficiente para considerarla como un movimiento representativo de las personas con discapacidad en España, cabe destacar que la mayoría de las organizaciones

que la representan se encuentran en la Comunidad de Madrid y en Castilla y León. Concluyen estos autores, que la plataforma ISET, más que un movimiento social, supone “la materialización de una resistencia al cambio” (p.95). A modo de ilustración, en el otro extremo, el CERMI (2018) defiende el modelo único inclusivo planteado por la CDPD (UNGA, 2006).

Recientemente se ha aprobado Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE], entrando en vigor en el próximo mes de enero del 2021 y cuya implantación se desarrollará de manera paulatina e inminente. Por tanto, en esta fase de transformación hacia un enfoque más inclusivo urge abordar desde la formación inicial docente ciertas barreras culturales características de la exclusión y la segregación, relacionadas con el miedo, la ansiedad y la indiferencia (Foucault, 1964; Kristeva, 1997, 2010; Slee, 2011), que además están limitando el desarrollo práctico de instituciones educativas más inclusivas. Asimismo, si no se incide en el necesario cambio de mentalidad de los docentes hacia la defensa y protección de los derechos humanos, la implantación de la LOMLOE (2020), podría conducir a resultados contraproducentes para el desarrollo inclusivo del sistema. Por último, si bien resulta prioritario avanzar hacia la inclusión del alumnado con discapacidad para el desarrollo de escuelas inclusivas, también es conveniente abordar y superar las situaciones de acoso escolar que sufren aquellos alumnos y alumnas que se distancian de la norma hegemónica por cuestiones de género, etnia, religión, orientación sexual o por cualquiera de sus singularidades, lo que exige integrar los principios de la educación inclusiva en la formación de los alumnos de todas las etapas del sistema educativo de forma transversal y mediante el ejercicio específico de la tutoría.

3.2. Educación inclusiva.

La definición de educación inclusiva es una tarea compleja, e incluso problemática, dado que su conceptualización difiere mucho entre los distintos países e incluso entre los propios investigadores de este campo. En palabras de Echeita y Domínguez (2011, p. 26) su carácter es “poliédrico y complejo”. Tomando en cuenta los distintos grupos de diferencia, Artiles (2011) señalaba la falta de un marco común comprensivo sobre la educación inclusiva, lo que según este autor dificulta su implementación. En la misma línea, DeLuca (2012), revisando la literatura sobre los significados de educación inclusiva

en los aspirantes a docentes, apunta como problema clave que las interpretaciones sobre el concepto entre los distintos estudios son ambiguas y variables.

Al respecto, Giné (2009, pp. 14-19) diferenció seis maneras de conceptualizar este constructo: la inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; la inclusión como respuesta a los problemas de conducta; la inclusión como respuesta a los grupos de mayor riesgo de exclusión; la inclusión como la promoción de la escuela para todos: movimiento a favor de la educación comprensiva; y por último, la inclusión como “Educación para todos”, donde su prioridad radica en la escolarización de todos los niños y niñas de los países más pobres.

Asimismo, existen puntos de consenso en la literatura sobre educación inclusiva a comienzos del siglo XXI. Ainscow (2009) señaló que existen cuatro elementos comunes en su definición operativa, también llamados vectores (Echeita y Domínguez, 2011; Urbina, 2013): la inclusión es un proceso que se interesa por la identificación y eliminación de barreras; busca la presencia, la participación, y el éxito (aprendizaje) de todos sus estudiantes, poniendo particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o de tener bajo rendimiento. Estos elementos comunes se fundamentan en el argumento esencial sobre el derecho a la educación de todos y la justicia social que viene defendiendo, entre otros, la UNESCO, organización que define la educación inclusiva como un proceso “orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación y, por tanto, relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos” (Blanco, 2008, p. 7).

Sobre el origen de la educación inclusiva, también parece haber discrepancias. A finales de los años 70, con el Informe Warnock (1978), surgió el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), pero fue con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (UNESCO, 1994), cuando el interés sobre la educación inclusiva se incrementó en Europa y en muchos sistemas educativos del mundo. Así, el enfoque desde los derechos humanos planteaba la educación como derecho fundamental para todos, y como condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa (Hollins y Guzman, 2005). Escudero y Martínez (2011, p. 86) apuntan que “la educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, hoy conceptualmente superada de forma amplia”. Estos autores señalan

que en la actualidad existen relaciones explícitas entre la educación inclusiva y “la educación pública [...] el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa”.

Por el contrario, Graham y Slee, (2008, p. 278) señalan otro origen, denunciando que la teoría de la educación inclusiva ha sido “domesticada” y apropiada por otros. Señalan estos autores que, originalmente, se significaba como una protesta, “como una llamada al cambio radical de la escuela fábrica”, en cambio, critican que en la actualidad esta teoría sirva para mantener las relaciones hegemónicas. En la misma línea, Chiner (2018) afirma que el origen de la educación inclusiva nace de la filosofía educativa que se basa en la diversidad, la participación y la calidad educativa. Desde este enfoque la escuela inclusiva se caracterizaría por:

- (a) fomentar los principios democráticos de igualdad y justicia social;
- (b) incluir a todos sin importar la cultura, la etnia, la lengua, la capacidad o el género,
- (c) adaptar la enseñanza y el currículum según las necesidades de los alumnos,
- (d) promover el aprendizaje cooperativo;
- (e) establecer fuertes vínculos con las familias y la comunidad (Peterson, 2002. En Chiner 2018, p. 57).

Siguiendo el pensamiento de Said (1985), sabemos que las ideas y teorías viajan de un lugar a otro, amoldándose a otros tiempos y culturas. Así, parece que la teoría de la educación inclusiva está desdibujada y que la falta de un marco común de referencia deriva, en muchos casos, en la asimilación del “movimiento de inclusión con el de integración” (Blanco, 2008, p. 6), cuando en realidad se trata de maneras distintas de atender a la diversidad. La integración, asegura la presencia de ciertas diversidades humanas, lo que no implica que participen en la comunidad educativa, ni que logren alcanzar los aprendizajes deseados.

Desde el enfoque general de la educación inclusiva, puede afirmarse que la escuela inclusiva es un reto aún no conseguido. Entendiendo la educación inclusiva como un proceso donde ningún alumno o alumna es marginado o excluido por su singularidad; donde además la enseñanza parte de la diversidad de educandos, que participan y aprenden en toda su extensión y sin exclusiones, es fácil afirmar que la escuela inclusiva no es aún una realidad, sino un ideal. Si bien es cierto que se está investigando e innovando para alcanzar esta meta, aún estamos muy lejos de ella. Como acertadamente ilustra Echeita (2009), con la expresión “ya no, pero todavía tampoco” refiriéndose a la

educación de alumnos y alumnas con discapacidad, que bien podemos ampliar a cualquier tipo de exclusión por clase social, etnia, religión, cultural, o por género:

La mayoría de nuestras sociedades <<ya no>> comparten las posiciones hegemónicas de principios del siglo XX respecto a los alumnos y alumnas con discapacidad. [...] Pero también sabemos, por múltiples trabajos de análisis o de investigación evaluativa llevados a cabo en España y fuera de ella en los últimos 20 años, que <<todavía tampoco>> estamos cerca -ni mucho menos- de esa compleja y difícil ambición de una educación más inclusiva y de calidad (pp. 27-28).

Al respecto de la conceptualización de la inclusión educativa, recalca Echeita (2009) que no tiene sentido definirla desde fuera sino desde la comunidad educativa. Por otro lado, considera este autor más importante aclarar quién debe decidir y participar, que perderse en qué es inclusión, es decir, una perspectiva más operativa de la inclusión.

Un avance en este sentido es el marco teórico propuesto por DeLuca (2013, p.324), ya que engloba “a todos los grupos de diferencia” y sirve “para conectar identidades relacionadas con, pero no limitadas a, género, clase social, etnicidad, habilidad, nacionalidad, orientación sexual, e interés”. Este autor ha revisado las divergencias y convergencias entre las perspectivas dominantes en este campo, identificando, de este modo, cuatro interpretaciones temáticas sobre inclusión educativa: “la concepción normativa”, “la concepción integradora”, “la concepción dialéctica”, y finalmente, “la concepción transgresora” (DeLuca, 2013, pp. 326-336). La última concepción es la deseada como significación positiva para con la educación inclusiva, ya que implica una orientación concéntrica de los distintos grupos culturales, donde ninguno es dominante ni dominado, sino que desarrollan un aprendizaje compartido. Se ahonda en estas conceptualizaciones en el apartado de la teoría de la educación inclusiva para la formación del profesorado. Para seguir aproximándonos a una aproximación precisa de educación inclusiva, se hace necesario constatar sus posibles vías de desarrollo y los ámbitos que debe abarcar, lo que se hace en los siguientes apartados, al clasificar los vectores de la educación inclusiva que se determinan en esta investigación.

3.2.1. Los vectores de la educación inclusiva.

Escudero y Martínez (2011, p. 88), asumen que la educación inclusiva es un proceso que acoge interpretaciones dispares, por lo que analizan 6 de sus vectores para orientar el sentido y la dirección de esta realidad aun no alcanzada. El primer vector, trata sobre “la ideología y la ética de la educación inclusiva” señalando que la educación inclusiva es una cuestión ética, un derecho esencial, de justicia social y democracia, donde el progreso debe buscar la utopía realista de la propia educación inclusiva, e inspirar “las políticas, culturas y prácticas educativas”.

El segundo vector versa sobre los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes deseados. Señalan acertadamente estos autores que, dado que la educación inclusiva es un derecho universal, “la inclusión acoge a todas las personas” (p. 89). Este punto es de suma importancia dado que, en el contexto educativo, parece que se está significando la inclusión solo como el derecho de las personas con discapacidad, o diversidad funcional, cuando su ámbito acoge a todas las personas, y especialmente aquellas en situación de riesgo social, sin olvidarnos de ningún colectivo, y sin asumir las prácticas y etiquetas de la tradicional educación especial. Al respecto de las etiquetas que se usan en el ámbito educativo para atender a la diversidad, el Index for Inclusión (Booth y Ainscow, 2002, p. 8) sustituye el concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE) por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”, poniendo así el acento en el modelo social de la discapacidad:

[...] un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje y discapacidad, en que éstas no se consideran producidas por las deficiencias o las problemáticas personales de los alumnos, sino resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y condiciones personales de los alumnos. (Giné, et. al., 2009, p. 51)

El modelo social de la discapacidad supone un claro avance en la comprensión teórica de la diversidad humana, dado que muestra la influencia del entorno en la misma. Como señalaron Clough y Corbett (2000), los modelos médico y social mantienen dos perspectivas distintas sobre el concepto de discapacidad: el sistema de ideas del modelo psico-médico posiciona al individuo en deficiencia y, por tanto, este modelo asume que la educación especial es necesaria (Bury, 2004). Por el contrario, los estudios sobre discapacidad ponen el acento en la construcción social sobre las necesidades especiales,

criticando las consecuencias excluyentes del modelo psico-médico (Armer, 2004; Barnes y Merce, 2004; Thomas, 2004; Conor y Stalker, 2007; Ritzer, 2012). No obstante, Romañach y Lobato (2007) han señalado que los cambios terminológicos que desplazan el problema totalmente al individuo (modelo médico) o, totalmente a su entorno (modelo social) no suponen ninguna mejora ya que no son neutros ni positivos. Concretamente, indican los autores, estas conceptualizaciones tienden a incluir términos como “déficit, limitación, restricción, barrera y discapacidad” (p. 323). Por tanto, proponen la utilización del término “mujeres y hombres con diversidad funcional”, utilizado por primera vez en el Foro de Vida Independiente (2005. En Romañach y Lobato, 2007, p. 326), justificando la utilización de este término por su carácter integrador de la diversidad individual como sus construcciones sociales:

[...] se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia del individuo y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional. (p. 325).

Desde el ámbito educativo, García-Barrena (2013, p. 154) propone un concepto acorde con la educación inclusiva, de todos y todas, el de “necesidades educativas personales” ya que engloba las necesidades de la totalidad del alumnado, reconociendo así que todos somos diversos y tenemos necesidades personales. Justifican su utilización dado su carácter inclusivo donde hace referencia a todos los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje “de cara a desarrollar al máximo el potencial individual de cada alumno”. En cuanto a los aprendizajes o logros deseados incluidos en el segundo vector, Escudero y Martínez (2011) señalan que todos los educandos han de alcanzar las competencias clave del marco común europeo, poniendo el acento en la personalización de estas, y en la perspectiva integrada de los aprendizajes cognoscitivos, emocionales y sociales, ya que bien entendidas suponen “el contenido fundamental del derecho a la educación” (p. 89).

El tercer vector de la educación inclusiva trata sobre “la política y la economía de la inclusión”. Tanto a nivel macro como micro político debemos caminar hacia una distribución justa del alumnado, teniendo especial cuidado con las relaciones de poder y las decisiones de los profesionales de la educación. Este vector relaciona, por tanto, “el poder, la cultura y las decisiones” que albergan en los centros educativos y sus aulas (Escudero y Martínez, 2011, p. 91)

El gobierno y la administración de la educación son el cuarto vector propuesto por los autores antes citados, quienes critican las políticas neoliberales que proclaman la autonomía de los centros sin prestar la suficiente atención a los valores y principios de los derechos comunes, además de la excesiva relación burocrática entre la administración, los centros y sus profesionales. Estos autores abogan por una orientación de gobierno basada en “comunidades de aprendizaje” lideradas por valores inclusivos (p. 92).

Según estos autores, todos los vectores anteriores han de girar sobre el quinto vector: el currículo, la enseñanza, el aprendizaje y los profesionales de la educación. Proponen superar la fragmentación curricular y los estigmas que comúnmente conllevan la reducción de expectativas sobre los logros de los educandos, lo que denominan “pedagogía de la pobreza” (Haberman, 1991. En Escudero y Martínez, 2011). Proponen como alternativa “una pedagogía rica y justa” (Cole, 2008. Escudero y Martínez, 2011, p. 93): “calidad intelectual de los contenidos, cultivo del pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus debilidades y puntos fuertes, un clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos” (p. 93). Por último, el vector de la comunidad escolar y las alianzas sociales pone el acento en los valores democráticos y la participación, dirigiendo la acción hacia la creación de “redes sociales, tejidos de apoyo y la sinergia de muchos agentes” (p. 94).

En síntesis, estos autores proponen seis vectores que deben girar en torno a una “pedagogía rica y justa”, es decir, inclusiva, que esté inspirada en una utopía realista basada en valores éticos de justicia social y democracia; que atienda a todos los educandos sin excepciones para cambiar la condición social hegemónica; que promueva el aprendizaje de las competencias clave (desde la perspectiva cognitiva) de manera personalizada y prestando apoyo a las necesidades personales de todos y todas; que evidencie las relaciones de poder entre la cultura escolar y las decisiones de sus profesionales; una pedagogía que lidere el gobierno de las instituciones educativas basado en el compromiso con los valores éticos, la democracia, la participación y las comunidades de aprendizaje.

3.2.2. La cultura escolar como motor de las prácticas morales.

Desde la aparición del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000; 2002; 2011), y sus sucesivas adaptaciones (Booth, Ainscow y Kingstown, 2006; Booth y Ainscow, 2015)

ha habido un amplio movimiento internacional para el cambio y mejora de la calidad en las instituciones educativas, incluyendo su adaptación a la educación superior en España (Salceda e Ibáñez, 2015). Este instrumento establece tres dimensiones, sus secciones e indicadores, para el desarrollo de contextos educativos más inclusivos.

La dimensión de la cultura escolar (Booth y Ainscow, 2015, p. 17) se presenta como clave para el cambio educativo ya que, según los autores, tanto los valores como las relaciones colaborativas pueden guiar el cambio de las otras dos dimensiones. Sus secciones incluyen “los valores inclusivos” y “el desarrollo comunitario”. En cuanto a la dimensión de las políticas inclusivas engloba en sus concreciones “el desarrollo de una escuela para todos” y “la organización de la atención a la diversidad”. Por último, la dimensión de las prácticas inclusivas se concreta en “orquestando el aprendizaje” y “construyendo un currículum para todos”.

Cabe remarcar que Booth y Ainscow (2015), en su 3ª edición del Index for Inclusion, señalan la importancia de los valores morales para el desarrollo de culturas escolares inclusivas: “igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad” (p.25). Destaca su propuesta práctica de valores inclusivos mediante el currículum global basado en los derechos y la sostenibilidad:

Nuestro marco de valores sugiere la revisión sobre la naturaleza del currículum de manera que se promuevan acciones sobre sostenibilidad, se reflejen los derechos, se una a la gente globalmente, se ofrezca a los estudiantes cierto control sobre sus vidas y se les prepare para ser ciudadanos activos nacional y globalmente. (p.39)

Su propuesta de currículum global supone un avance respecto a la jerarquización de las materias tradicionales. No obstante, el concepto de participación necesita ser aclarado para evitar significados que mantengan las relaciones hegemónicas. A la luz de este dilema, Slee (2011, p. 84) denunció que "el vínculo entre la inclusión y la educación democrática" sigue siendo invisible, dado que son escasos los estudios al respecto. No obstante, existe evidencia de experiencias democráticas exitosas en aulas de educación primaria, secundaria y universitaria (Knight, 2000a; Pearl y Pryor, 2005; Phillips, 2010).

A este respecto, Knight (2000a, pp. 17-18) nos advierte sobre la gravedad de esta carencia en el significado de la educación inclusiva, ya que "como quiera que una práctica actúe como un activo o un impedimento para la causa de la educación inclusiva puede ser determinada por cómo se mide en atributos democráticos". Por otro lado, este autor,

propone entender el constructo inclusión educativa como "parte de una teoría general de la educación" donde "los fines y los medios son inseparables", defendiendo la inclusión como un medio en una teoría de educación democrática, donde la democracia es "una visión hipotética utilizada para medir el progreso" (pp. 19-39).

Recientemente, Belavi y Murillo (2020) han señalado que la literatura sobre las dimensiones de la justicia social tampoco desarrolla el vínculo entre estas y la democracia en las escuelas. No obstante, estos autores realizan un planteamiento teórico para describir su relación siguiendo el pensamiento de Fraser (2000, 2008, 2012. En Belavi y Murillo, 2020, p. 6) y del grupo de investigación Demoskole, poniendo el acento en la participación como medio para afrontar las injusticias. De ahí proponen cinco dimensiones para entender y mejorar la relación entre la justicia social y la democracia en el ámbito educativo: "redistribución", "reconocimiento", "gobernanza", "cultura democrática" y "currículum crítico y participativo" (pp. 7-8).

Al respecto de las teorías sobre la cultura escolar, Rubio (2012) señala que los conceptos clima y cultura, aunque diferentes, se complementan en el análisis de las instituciones educativas. Como señala la autora, el clima escolar ha sido ampliamente estudiado desde la "psicología social y la psicología de las organizaciones" (p.65). Así se ha definido el clima como "cualidad del ambiente basada en la percepción colectiva de las conductas en las escuelas, fruto de la experiencia vivenciada por sus participantes y con una clara influencia sobre su propia conducta" (p. 66). Como desarrolla la autora, las investigaciones sobre el clima organizativo se han concretado en líneas de investigación sobre la gestión o las funciones de la organización (liderazgo y relaciones formales); en cambio, las investigaciones sobre clima social se han centrado en todo tipo de contenido, destacando las relaciones personales afectivas dentro de la institución educativa (afecto, apoyo, refuerzos), o en las relaciones personales intelectuales (currículum, programa, expectativas académicas). El clima de las instituciones educativas resulta de gran relevancia ya que influye directamente en los resultados, tanto académicos como sociales, de los discentes, relacionado con cuestiones de rendimiento, absentismo, participación y satisfacción (Peiró, 1991. En Rubio, 2012).

En cuanto a la cultura de las instituciones educativas, señala Rubio (2012) que la investigación tradicionalmente se ha desarrollado desde "el ámbito empresarial y de la psicología de la organización", significando la cultura "como un conjunto de presunciones, creencias, valores y normas compartidas" (p. 67). No obstante, el estudio

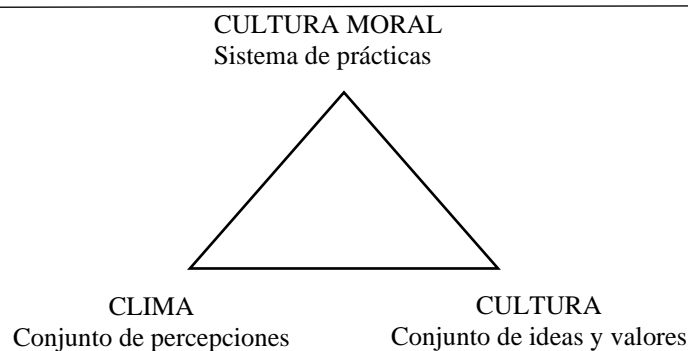
de la cultura en el ámbito educativo cuenta con tres niveles de abstracción: el más abstracto trata “los esquemas, la ideología y las teorías” como forma de entender el mundo; en segundo lugar, se abordan los valores como significaciones importantes de los miembros de la institución educativa; por último, a partir del pensamiento de Bruner (1991. En Rubio, 2012), el nivel menos abstracto de análisis trata las “expresiones y manifestaciones externas de la cultura” incluyendo los rituales, el lenguaje o las normas (p. 67). En definitiva, la cultura escolar puede ser analizada como “patrones de significado” compartidos y transmitidos históricamente mediante las instituciones educativas (p. 67).

De acuerdo con Bruner (1997), la perspectiva de la psicología cultural estudia la cultura y la educación desde los niveles macro y micro. El primero, entiende la cultura como “un sistema de valores, derechos, obligaciones, oportunidades, poder”, mientras que el segundo nivel examina “cómo los seres humanos individuales construyen realidades y significados que les adaptan al sistema” (p.32). A continuación, primero describimos la cultura de las instituciones educativas a nivel macro, desde el planteamiento de Puig (2012, p. 88) de “cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores”, constructo que incluye el clima y la cultura a nivel teórico como elementos en interacción; por último, abordamos el nivel micro de la cultura desde los significados construidos y compartidos en las instituciones educativas.

3.2.2.1. Cultura moral y sentido democrático.

Recientemente, Puig (2012) ha propuesto analizar la cultura moral de las instituciones educativas desde sus prácticas, definiéndola como “una cualidad global de las instituciones complejas que resulta de sus sistemas de prácticas educativas y del mundo de valores que crean” (p. 87). Esta definición se fundamenta en la complementación de los principios teóricos y prácticos de los estudios sobre el clima y la cultura en las instituciones educativas (Rubio, 2012), quedando estrechamente vinculada con la educación moral, como muestra la ilustración 1. Esta interacción, por un lado, revela la relación entre los significados, las ideas y las creencias construidas en las comunidades educativas (cultura), encarnados en sus prácticas y mundo de valores (cultura moral), y por otro, cómo ambas influyen en las percepciones y vivencias de sus miembros (clima).

FIGURA 1. CULTURA, CLIMA Y CULTURA MORAL.



FUENTE: Rubio, 2012, p. 84

Puig (2012) afirma que las prácticas educativas son “talleres de virtud” que pueden analizarse en cuatro niveles diferenciados: “el nivel personal” que comprende las formas comunicativas en la relación interpersonal; “el nivel transversal” que atiende a las ocasiones, normas y rutinas de la vida escolar; “el nivel curricular” que viene definido por la organización, son los programas, las tareas y las clases; y por último, “el nivel institucional” que constituye aquellas prácticas “pensadas para satisfacer la función propia de la vida social [...] y la vida escolar”, como la asamblea o el trabajo por proyectos respectivamente (pp. 95-96). Resulta especialmente significativo para este estudio el nivel transversal, ya que estas prácticas educativas con carga moral son menos conscientes para el profesorado y, por ende, más resistentes al cambio.

Continuando con el pensamiento de Puig (2012, pp. 97-100) la cultura moral resulta de la organización de todas las prácticas educativas, es “un sistema de elementos en interacción”. Estas relaciones entre las prácticas (constitutivas, de coherencia o complementarias) crean una “entidad global organizada [...] con nuevas cualidades propias del todo”. Estas cualidades, propias de las instituciones educativas por su fin formativo, son su “horizonte de valor”, su sentido. Como el autor afirma, al describir un centro educativo como “democrático, autoritario o burocrático”, estamos definiendo su sentido, es decir, “el bien hacia al que debe tender”.

En relación con el sentido de la cultura moral en las instituciones educativas, Trilla (2012) analiza cuatro pedagogías significativas por su influencia contemporánea en las escuelas europeas: la pedagogía tradicional (Bosco); la pedagogía neilliniana; la pedagogía Makárenko; y la pedagogía Freinet. El autor desarrolla su análisis en torno a

dos ejes cartesianos: el nivel de autonomía moral, principalmente mediante la disciplina; y el grado de valor dado a lo individual (libertad) y a lo colectivo (social). Entre estas cuatro pedagogías, propone la pedagogía de Freinet como la más idónea para el buen desarrollo de una adecuada cultura moral, ya que muestra “voluntad de vincular la escuela a su entorno” y pone el acento en el interés del educando. Como señala Trilla (2012, p. 62), para Freinet la verdadera disciplina no está preestablecida, depende del interés del individuo y de la organización. Si bien no especifica qué tipo de organización es la deseada para este fin, apunta hacia “una buena organización del trabajo cooperativo”.

En este sentido, Kohlberg (1997. En Rubio, 2012) investigó la comunidad justa como cultura moral democrática de las organizaciones educativas. El autor significa la democracia como “motor del desarrollo moral de los alumnos” (Kohlberg, 1997. En Rubio, 2012, p. 70), subrayando la importancia del desarrollo del juicio crítico, y la participación del alumnado en el establecimiento de las normas compartidas. Kohlberg (1997. En Rubio, 2012, p.71), profundizando en la democracia escolar, define la cultura moral como la “calidad de vida comunitaria”, directamente relacionada con el valor otorgado por los miembros de la organización a “los principios de justicia y comunidad”. Establece dos variables centrales para su desarrollo: “el nivel de valoración institucional” y “el grado de colectividad de las normas” (Kohlberg, 1997. En Rubio, 2012, p. 72). Como señala el autor, la última variable está directamente relacionada con “el sentido de pertenencia al grupo” (Kohlberg, 1997. En Rubio, 2012, p. 72).

Por tanto, en las instituciones educativas democráticas se fomenta la participación de todos los educandos y, entre otras prácticas, destaca el establecimiento de las normas ya que fomentan el reconocimiento, esto es, la inclusión en el grupo. En definitiva, las discusiones morales necesitan de gobierno democrático, de dialéctica socrática, ya que, por el contrario, adoctrinan y segregan. La democracia, entendida desde las instituciones educativas, cobra sentido en la asociación moral (Romo, 2016).

3.2.2.2. La construcción de significados como micro cultura.

Bruner (1997, p. 33) señaló que cualquier teoría de la educación debe encontrarse en la intersección entre “la naturaleza de la mente” y “la naturaleza de la cultura”. Al respecto, planteó nueve postulados que guiarán nuestra comprensión de la cultura escolar desde el nivel micro. En primer lugar, el “postulado perspectivista” plantea la relatividad del significado en cuanto al marco de referencia por lo que las interpretaciones reflejan

“creencias canónicas de la cultura” e “historias idiosincráticas de sus individuos”. De ahí, que una educación efectiva sea aquella que promueva la indagación interpretativa, como elemento clave de la cultura para adaptarse al cambio.

El segundo postulado del autor citado trata sobre dos límites de la creación de significado. Por un lado, nos encontramos con las predisposiciones mentales innatas, aunque no fijas, y por tanto modificables si recurrimos a los sistemas simbólicos necesarios. Por otro lado, el propio lenguaje da forma al pensamiento, lo limita, si bien la conciencia lingüística lo expande. En tercer lugar, señala este autor, el postulado del constructivismo que recalca que la realidad es construida, es el resultado de la elaboración de conocimiento. Por ende, la educación debe preocuparse por enseñar “las herramientas de creación de significado y de construcción de la realidad”. En el cuarto punto, Bruner trata el postulado interaccional sobre el intercambio humano de conocimiento, poniendo el acento en nuestro “talento para la intersubjetividad” ya que es como medio para la negociación de significados. Además, apuesta por la creación de “subcomunidades de aprendices mutuos” donde el maestro orqueste los procesos de significación, sin perder su autoridad, sino que la expande y comparte con otros (Bruner, 1997, pp. 40-41).

Como indica Bruner (1997), el quinto postulado sobre la externalización se basa en el pensamiento de Meyerson, quien afirmó que las obras colectivas son la función de la actividad cultural colectiva. Además, promueven la creación de comunidades y crean “formas compartidas y negociables de pensar, [...] mentalités” (p. 43). A continuación, con el postulado del instrumentalismo, Bruner señala que las consecuencias de la educación sobre las vidas de las personas son instrumentales: “la educación no es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas [...] la educación es siempre política” (pp. 45-46). Tanto el talento como la oportunidad de aprender son principalmente distribuidos por la educación. Ahora bien, dado el carácter tradicionalmente selectivo de las escuelas, esta distribución no es equitativa, encubriendo sus mecanismos de discriminación, y su poder, mediante el currículum oculto:

[...] la escuela no puede considerarse culturalmente autónoma. El qué enseña, qué modos de pensamiento y qué registros del habla cultiva de hecho en sus alumnos, no puede aislarse de cómo la escuela se sitúa en las vidas y culturas de sus estudiantes. Ya que el currículum de una escuela no solo trata de materias. La materia temática suprema, es la propia escuela. Así es como la mayoría de los

estudiantes la experimentan, y como determina los significados que le atribuyen (Bruner, 1997, p. 48).

De este modo, Bruner resalta que la educación no es una preparación para la cultura, sino la entrada en la cultura. Por ende, debe tomarse conciencia del carácter situado de las instituciones educativas y del propio aprendizaje. En la misma línea, en su postulado institucional señala que la institucionalización de la educación juega un rol especial en la distribución de las funciones que una cultura otorga a los individuos. De acuerdo con el pensamiento de Bourdieu “las instituciones ofrecen los mercados donde la gente vende sus habilidades, conocimiento y formas de construir significados adquiridos a cambio de distinciones o privilegios” (1991. En Bruner, 1997, pp. 50-51). Por ende, la meritocracia es el poder que las instituciones educativas ejercen para distribuir las distinciones en una sociedad.

En octavo lugar, el postulado de la identidad y la autoestima abarca el elemento más personal de la educación: la formación del Yo. La escuela, juega un papel crucial en el desarrollo de “la agencia” y la “autoestima” de los educandos, ya que utiliza criterios de “éxito” o de “fracaso”, dependientes de la existencia de “apoyos” externos (Bruner, 1997, pp. 56-59). Bruner (1997) afirma que toda práctica educativa debe promover la agencia y la autoestima, y para ello, propone aumentar las responsabilidades de los educandos mediante “comunidades de aprendices” donde tengan la oportunidad de tomar decisiones de manera compartida sobre proyectos comunes, defendiendo, por tanto, que “los derechos y las responsabilidades son dos caras de una misma moneda” (p. 59).

Por último, en el postulado narrativo, el autor afirma que es mediante la narración como creamos significados. Esta habilidad es tan importante para la “cohesión de una cultura” como para “la estructuración de la vida de un individuo”. Por tanto, los sistemas educativos deben cultivar la habilidad para entender y construir narraciones, ayudando así a los jóvenes a construir su identidad en una cultura: mediante el conocimiento de “los relatos convencionales de su cultura” y promoviendo “la imaginación a través de la ficción” (Bruner, 1997, pp. 61-62).

A lo largo de los nueve postulados, el autor ha enfatizado que la educación debe promover las siguientes capacidades: “conciencia”, “reflexión”, “amplitud de diálogo” y “negociación”, si bien, como advierte el autor, esto presenta riesgos para la autoridad institucionalizada (Bruner, 1997, p.64), abre el camino hacia lo posible, hacia el cambio.

4. HACIA EL CAMBIO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

En este apartado, primero se describen las características de los Grados de Educación Primaria en España, prestando especial atención a la Comunidad de Madrid, e incluyendo una descripción de la subjetividad de los docentes en el imaginario colectivo proyectado por las Facultades de Educación. En segundo lugar, se describen los principales enfoques de la formación inicial docente y sus propuestas de desarrollo profesional, enfocando el problema de lograr la coherencia necesaria entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

4.1. Características de la formación inicial docente en España.

En la actualidad, en Europa conviven dos grandes propuestas abarcadoras de la formación inicial de maestros, conocidas como: el modelo consecutivo y el modelo concurrente. El primero se caracteriza por ofrecer en primer lugar una formación específica disciplinar que es seguida por una formación didáctica. En cambio, el modelo concurrente, que es el aplicado actualmente en España, compagina ambas simultáneamente.

Los planes de estudio de la formación inicial docente en España han evolucionado significativamente a lo largo de la historia, desde el primer plan de estudios de Magisterio en 1914 hasta el actual plan de estudios de 2007. Como describe Nogales (2018, p. 104), tras la primera regulación de los estudios de Magisterio, le siguieron “el Plan Profesional de 1931” de la II República y dos planes de estudios durante el franquismo en 1959 y 1967. Como indica la autora antes citada, con la Ley General de Educación de 1970, surgieron “los Planes experimentales de 1971 y 1977”, lo que supuso la incorporación de las “las Escuelas de Magisterio a la Universidad” (p. 104-105). Cabe destacar que en estos planes de estudio la atención a la diversidad fue planteada como función exclusiva de los docentes que cursaban estudios de la especialidad de educación especial y, por tanto, promovía una educación segregada. En 1991 se inicia un nuevo plan de estudios impulsado por la LOGSE. Esta autora subraya como hechos significativos el establecimiento de siete especialidades del título de maestro y la inclusión de una materia común a todas las especialidades sobre la atención a la diversidad (Bases Psicopedagógicas de la Atención a la Diversidad), lo que promovió una concepción de la

educación integradora, si bien la función de atender a la diversidad recaía notoriamente en los docentes especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje.

Con la LOE se produce el actual plan de formación de 2007, que se modificó tras el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en España, organizando la formación inicial de los maestros en Educación Primaria en grados de 240 créditos denominados -ECTS-, desarrollados en cuatro cursos académicos (Sánchez-Urán, 2019). A continuación, se desarrollan los principales cambios que con la instauración del EEES se instauraron en la formación inicial docente para la etapa de Educación Primaria. Posteriormente, se exponen algunas características específicas de la oferta de esta formación en la Comunidad de Madrid.

4.1.1. Características de los grados de Magisterio en Educación Primaria en España.

En el año 2003 se creó la Red de Magisterio, comisión encargada de desarrollar el Libro Blanco del título de grado en Magisterio (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2005). Este documento realiza un análisis exhaustivo de los estudios de Magisterio en Europa e introduce las competencias de acuerdo con un perfil docente y objetivos del título propuesto.

Así, el Libro Blanco expone la necesidad de la adaptación de los títulos de Magisterio anteriormente especializados (Diplomaturas), a los actuales grados en Educación Primaria y Educación Infantil. No obstante, en el grado en Educación Primaria, se propone mantener itinerarios hacia las especialidades de Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Musical, llegando a justificar la conveniencia de tres grados de Magisterio en función del “tipo” de alumnos a los que vaya a atender el maestro:

Parece entreverse una cierta consolidación de los aspectos generales y/o troncales del magisterio como fundamento de una profesión unificada en torno a lo que sería un número de grados menor que las actuales diplomaturas y, con seguridad, debería permitir diferenciar la formación de los maestros en función de los tipos de alumnos de los que son responsables (Educación Infantil, Educación Primaria y, quizá, Ed. Especial). Las demás especialidades muestran una inserción laboral diversa que en todo caso se ve afectada porque los puestos docentes de estas especialidades conlleva tanto el desempeño de tareas docentes como Profesor

Tutor de Ed. Primaria (en Lengua, Matemáticas, Ciencias, Conocimiento del Medio y Ed. Plástica), junto con otras tareas docentes específicas de otras áreas del currículo que se corresponden con las especialidades (Lengua Extranjera, Ed. Física, Ed. Musical) o con la Atención a la Diversidad (Ed. Especial y Audición y Lenguaje). (p.72)

Esta conclusión de la comisión de expertos del Libro Blanco ejemplifica el difícil desarrollo de la formación en educación inclusiva en España, cuestión que abarcaremos con más detalle en el capítulo sobre formación del profesorado en educación inclusiva. Cabe señalar que, finalmente, se han mantenido los itinerarios tanto hacia la mención de Audición y Lenguaje como hacia la de Educación Especial (Pedagogía Terapéutica o Educación Inclusiva, nomenclaturas que varían en los distintos programas ofertados por las facultades de educación). Como consecuencia, estos itinerarios implicaron una reducción de la formación específica a favor de la formación generalista (cuestión ya criticada y recogida en el informe antes citado), lo que se ha traducido en el caso de la atención a la diversidad, en la perpetuación de la división en las funciones de los maestros y de las maestras a la hora de atender a la diversidad y, además, que estos especialistas encargados de atender la singularidad de los educandos estén menos preparados para realizar su función que con las diplomaturas.

Con la llegada de la Ley Orgánica de Educación (2006), se introduce la necesidad de implantar los títulos de grado para el desarrollo de la función docente. Un año más tarde, con el Real Decreto de 1393/2007, modificado por el Real Decreto 861/2010, se regulan y estructuran las enseñanzas universitarias de grado, dando lugar a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula los grados de Magisterio en Educación Primaria. Al respecto, Sánchez-Urán (2019, p.13) destaca que “por primera vez aparecen los objetivos formativos en forma de competencias”. Las competencias que han de ser adquiridas por los futuros docentes son las siguientes:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.

Capítulo 1. Marco teórico

2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

Capítulo 1. Marco teórico

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos. (BOE nº 312, 2007, p, 53747 - 53748)

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece que los estudios conducentes al título de grado en Magisterio en Educación Primaria deberán prestar especial atención a los métodos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes de Magisterio la adquisición de las competencias antes enumeradas, sin excluir los contenidos necesarios. Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece que estas enseñanzas deberán organizarse, como mínimo, en los módulos y submódulos especificados en la tabla 1.

TABLA 1. MÓDULOS DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Módulos	ECTS	SUBMÓDULOS
De formación básica.	60	Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Procesos y contextos educativos. Sociedad, familia y escuela.
Didáctico y disciplinar.	100	Enseñanza y aprendizaje de: Ciencias Experimentales. Ciencias Sociales. Matemáticas. Lenguas. Educación Musical, Plástica y Visual. Educación Física.
Prácticum.	50	Prácticas escolares. Trabajo Fin de Grado (TFG).

Fuente: Sánchez-Urán (2019, p.14).

Como se aprecia en la tabla anterior, solo 210 ECTS son regulados por la Orden antes citada. Los 30 ECTS restantes son de libre disposición, sobre los que decide cada universidad, dando lugar en España a diferencias entre comunidades autónomas y entre universidades en los programas conducentes al título de Magisterio en Educación Primaria (Sánchez-Urán, 2019).

Considerando la estructura de las enseñanzas, es decir, la distribución de créditos teóricos y prácticos, Sánchez-Urán, (2019) señala que, en el módulo de formación básica, en el grado de Maestros de Educación Primaria, la media en España es de 60,38 ECTS. En cuanto al módulo de formación obligatoria, o didáctico disciplinar, la media en España es de 101,83 ECTS. Al respecto de las competencias especificadas para cada materia en la Orden ECI/3857/2007, Nogales (2018) afirma que el módulo de formación básica supone una orientación más inclusiva de la atención a la diversidad ya que capacita a todos los docentes independientemente de la especialidad cursada. No obstante, siguen existiendo especialidades orientadas a la atención a la diversidad, y que tradicionalmente ha supuesto que los docentes de otras especialidades deleguen esta función a los especialistas de Educación Especial y de Audición y Lenguaje.

Al respecto de los contenidos en la formación de los docentes españoles de Educación Primaria que han ingresado a la función pública a partir de 2013, sabemos que el 86% ha recibido formación en las materias que imparte, el 85% en pedagogía relacionada con la materia que imparte, el 96% en pedagogía general, el 86% ha realizado práctica docente en la materia que imparte, el 57% ha recibido formación para enseñar en un entorno con capacidades dispares, el 36% en entornos plurilingües y el 59% ha recibido formación en enseñanza de destrezas transversales (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2019). Es evidente, que los contenidos relacionados con la atención a la diversidad siguen siendo insuficientes desde la perspectiva de los maestros y maestras de Educación Primaria.

Por otro lado, refiriéndonos al módulo del Prácticum, en su conjunto no supera los 58 ECTS en ninguno de los grados de universidades españolas. El trabajo fin de grado -TFG- es el submódulo menos homogéneo entre las universidades españolas, siendo su media de 7,45 ECTS, pero alcanzando en algunas universidades los 18 ECTS. Esta varianza se relaciona con los grados online, ya que dan más peso al TFG que a las prácticas externas que han de ser siempre presenciales. En cambio, la media de prácticas externas es más homogénea, situándose en los 43,25 ECTS en España. Además, estas prácticas externas se desarrollan durante el tercer y cuarto curso en todas las universidades y centros privados adscritos. Asimismo, Manso (2019) critica que las universidades españolas no den más peso a las prácticas externas, ya que podrían destinar hasta 74 ECTS en ello, cuando la media en España es bastante inferior. Para este autor, las prácticas externas deberían conseguir la integración entre la teoría y la práctica. No obstante, como apunta

Nogales (2018, p. 123) el módulo de prácticum supone un avance respecto a los planes anteriores en cuanto que capacita para “formar conocimiento, en la reflexión crítica o en la investigación educativa”, por lo que lo deseable sería dotar de equilibrio entre las prácticas externas y el TFG. Por último, las asignaturas optativas son, mayoritariamente, las que conducen a la obtención de una mención, y se cursan durante el tercer y cuarto curso académico (Sánchez-Urán, 2019)

En cuanto a las características específicas de la formación de los maestros en la Comunidad de Madrid, es destacable que esta comunidad autónoma está entre las que más plazas de maestros ofrece en toda España y, es de las pocas comunidades que cuentan con más universidades, y centros privados adscritos que público, por lo que ofrece más plazas privadas que públicas para la formación de los futuros docentes. Los datos que se aportan a continuación corresponden al curso académico 2016/2017 analizados por Sánchez-Urán (2019). En este periodo, hubo 20.977 plazas de nuevo ingreso al grado en Educación Primaria. La Comunidad de Madrid fue la segunda de las comunidades autónomas que ofertó más plazas, el 15,5% del total, solo superada por Andalucía con un 20,3%.

En cuanto a la titularidad de las universidades, de las 62 que ofertaron este grado en España, el 63% tenía una titularidad pública, frente al 37% con titularidad privada. Destaca la Comunidad de Madrid, dado que cuenta con más universidades de titularidad privada que públicas para la formación de los futuros docentes, 5 y 4 respectivamente. Este hecho solo ocurre en otra comunidad autónoma, el País Vasco, donde cuentan con 1 universidad pública y 2 privadas.

También en la Comunidad de Madrid existen 5 centros privados adscritos, el 25% del total en España, solo superada por Andalucía con un 35%. Al respecto, llama la atención que en la Comunidad de Madrid se ofertan más plazas de nuevo ingreso al grado de Educación Primaria en universidades privadas que en universidades públicas, cuestión que solo ocurre en otra comunidad autónoma, La Rioja. No obstante, si añadimos el número de plazas públicas a las ofertadas en los centros privados adscritos en la Comunidad de Madrid, superarían a las plazas privadas.

A continuación, se describe la subjetividad docente en el imaginario colectivo proyectado por las facultades de educación en España.

4.1.2. La subjetividad docente en el imaginario colectivo proyectado por las Facultades de Educación.

Esteban y Mellen (2016, pp.187-188) describen tres tipologías del buen maestro o maestra de acuerdo con investigaciones sobre los perfiles ideales de esta profesión. En primer lugar, encontramos al “maestro personal y auténtico” concebido por Platón e inspirado en el maestro Sócrates, cuya principal característica es la búsqueda de la autenticidad estableciendo una relación especial con el alumnado, basada en el amor, en la amistad o en el cuidado. Este perfil del buen maestro se ha defendido principalmente desde el ámbito del carácter, la ética y la moral. En segundo lugar, describen estos autores al “maestro transmisor de historias” caracterizado por dominar el conocimiento de su área y de otras relacionadas, estando en continua búsqueda del conocimiento, capaz de transmitir los conocimientos y hacer calar en sus educandos la importancia de este. Por último, definen al “maestro motivador para el aprendizaje” como aquel docente que domina el cómo, los métodos y técnicas que facilitan entornos óptimos para el aprendizaje y que motivan al alumnado. En definitiva, estas tres categorías se relacionan con las tres dimensiones del docente competente: actitudinal (personal y auténtico), cognitiva (transmisor de historias) e instrumental (motivador para el aprendizaje).

Al respecto, cabría preguntarse por lo oportuno de entender estos aspectos de forma separada, conformando tipologías, como si no fuesen sino manifestaciones de un mismo docente, que no puede entenderse como tal en ausencia de ser conocimiento, el cual promueve las actitudes que den singular generación de conocimientos sobre los que se construye esa relación con sus alumnos a los que impulsa de forma permanente a interesarse por conocer. Tal docente puede fácilmente ser representado en la figura de Sócrates. Otras prácticas no son sino manifestaciones sesgadas de manifestaciones docentes que dejan a la docencia carente de su principal objetivo: el aprendizaje como singular construcción de conocimientos, en ajustada coherencia con un entendimiento del aprender como función racional, evidencia ya indiscutible desde los avances de la neurología (Aguilera, 2019).

Tomando en cuenta el panorama actual, Alonso-Sanz (2019) analiza el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes del grado a Maestro en Educación Primaria proyectado por las Facultades de Educación, para analizar qué identidad profesional mantiene el imaginario colectivo. Esta autora indaga sobre el significado del constructo *imaginario*

social a lo largo de la historia. Así, señala que Durkheim (1964. En Alonso-Sanz, 2019: 43) fue el primero en significar la “conciencia colectiva” como “las ideas y creencias compartidas de una sociedad”. Al respecto Foucault (1978. En Alonso-Sanz, 2019: 43), usó el término “episteme” para conceptualizar a los sistemas de relaciones que nos permiten discriminar las rupturas en los discursos científicos de cada etapa histórica, para analizar las “cosmovisiones fuera del despliegue de lógicas científicas”. Más tarde, en los años 80, Cornelious (2016. En Alonso-Sanz, 2019, p. 43) utilizó por primera vez el constructo imaginario social, definiéndolo como “el proceso por el cual la psique de cada persona” adopta “los significados compartidos que brinda la sociedad”.

Por último, Taylor (2002, p. 106) resaltó la complejidad del imaginario social, ya que se relaciona no solo con las ideas y teorías, sino que tiene mucho que ver con las prácticas compartidas. Asimismo, el imaginario social incorpora el sentido que la sociedad da a las expectativas que tenemos los unos de los otros, lo que nos permite la realización de aquellas “prácticas colectivas que crean nuestra vida social”. En esta línea, las universidades son un ámbito público, o en palabras de Taylor (2002, p. 113) “un espacio común” donde se alcanza “un pensamiento común”. Sobre las características generales del imaginario social, Taylor (2006. En Alonso-Sanz, 2019, p. 43) señala tres: primero, se relaciona con la forma de imaginar la realidad social; segundo, es compartido por la mayoría de la sociedad; además, enmarca lo legítimo y lo posible. De ahí, la definición que Alonso-Sanz (2019, p. 44) propone del imaginario colectivo, como “la concepción colectiva que hace posible las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad”. Esto implica que el imaginario colectivo incluye un conjunto de prejuicios inconscientes desde donde significamos la realidad y desde donde justificamos nuestros acuerdos o decisiones.

Alonso-Sanz (2019) en su investigación sobre el perfil docente que proyectan las facultades de educación españolas, realiza una revisión literaria sobre investigaciones españolas al respecto de las competencias que debe tener un docente, incluyendo sus tres dimensiones: cognitiva (lo que debe saber), instrumental (lo que debe saber hacer), y actitudinal (lo que debe saber ser). Así llega a una lista de 23 características distintas que debe tener el docente competente:

[...] vocación, compromiso social (al servicio de la comunidad), interés por el aprendizaje permanente, responsabilidad, empatía, paciencia, autoridad, competencias más allá de conocimientos, motivación, conciencia crítica y

reflexiva, relación con la familia, trabajo en equipo, emprendimiento, resolución de problemas, creatividad e innovación, adaptabilidad, comunicación, autonomía, orientación educativa, competencias emocionales, competencias intelectuales, dominio de contenidos e interés por los niños (p.49).

Una de sus primeras conclusiones, es que la única característica que no recogen los perfiles de ingreso al Magisterio en Educación Primaria en las universidades españolas es la de autoridad. Al respecto, Thoilliez (2019) afirma que, con el llamado proceso de Bolonia, la Teoría de la Educación se ha visto desmantelada y mercantilizada, lo que ha tenido un “impacto real sobre la construcción del conocimiento y las dinámicas disciplinares” (p. 71). Además, indica que prevalece la investigación descriptiva frente a las perspectivas más normativas “cuando, sin embargo, las preguntas nucleares en educación son de naturaleza normativa y, por tanto, sería conveniente que los docentes pudieran ser introducidos en conversaciones pedagógicas normativas” (p. 71), si bien conviene añadir que dichas conversaciones deben versar, de forma esencial, sobre la didáctica como singular práctica comunicativa, lo que da una orientación diferente a esa normatividad, una orientación menos dogmatizante que la que podría practicarse si dichas conversaciones no tuvieran el cometido de ser superadas.

Por otro lado, Alonso-Sanz (2019) resalta que solo dos universidades incluyeron la característica de orientación educativa o detección de necesidades. Además, descubrieron ocho características del docente competente recogidas por algunas universidades que no habían sido incluidas por la literatura española previa: “diversidad, virtudes, conciencia de la profesión, gestión, inglés, mediador, rendimiento previo” (p.49). Por último, la autora extrae un mapa de aquellas características que más se han repetido en los perfiles de ingreso de las universidades españolas (al menos en 6), y que dibujan el perfil de maestro ideal, conforme reflejan las competencias propuestas:

1. Competencias cognitivas/intelectuales: habilidades analíticas, deductivas y capacidad para inferir significados de los textos. [...]
2. Interés por los niños y la enseñanza [sobre todo por su bienestar]. [...]
3. Compromiso social [...] para mejorar la realidad social. [...]
4. Innovación y creatividad. [...]
5. Trabajo en equipo. [...]
6. Diversidad: interés y respeto por otras culturas, posiciones políticas y religiosas. [...]
7. Comunicación [...]
8. Competencias personales: estas son competencias interpersonales y competencias emocionales. [...]
9. Conciencia de

la profesión [...] del valor de su profesión en la sociedad. [...] 10. Virtudes: [...] vida sana, capacidad de esfuerzo, madurez y generosidad (pp. 54-55).

Alonso-Sanz (2019, pp. 55-58) concluye su investigación señalando que según el imaginario social existe una evidente ausencia de los contenidos, lo que el docente debe saber, relacionando esta cuestión a la notoria tendencia de la educación hacia las competencias clave. Al respecto de las competencias, Macías, Rodríguez-Sánchez, Aguilera y Gil-Hernández (2017, p. 91) critican que las competencias básicas introducidas en la educación obligatoria “no se corresponden con lo que se consideran competencias clave, transversales o genéricas en educación superior”. Además, señalan estos autores, que la enseñanza por competencias está orientada a los efectos, obviando el conocer y el ser, cuando en realidad las competencias son una manifestación de “otros alcances de mayor profundidad: la construcción de significados básicos, de principios fundamentales, en lógica continuidad y a partir de procesos de reflexión crítica”.

Por otro lado, señala Alonso-Sanz (2019), que no existen diferencias significativas entre los perfiles de ingreso y egreso, por lo que deduce que desde las facultades de educación “se espera poco cambio, evolución o transformación” de los educandos tras la formación recibida, lo que estaría poniendo en cuestión el propio sentido de la formación inicial. Además, recalca que, en España, existe una visión de la profesión docente anclada en el pasado, y que se caracteriza por considerar al docente como un técnico cuyos resultados son medibles; como un activista, cuya misión es la transformación social; o como un santo, cuya actividad es altruista. En este trabajo se encuentra la principal deficiencia en la ausencia de significación para el conocimiento, que viene entendiéndose aún hoy, solo en una de sus acepciones, el contenido o conocimiento como efecto, incluso despojándole de su principal valor para la enseñanza: servir de pretexto para la acción de conocer.

4.2. Enfoques de la educación: tensión entre la teoría y la práctica.

La formación del profesorado juega un papel esencial para el desarrollo de escuelas inclusivas. Este reto se enmarca en el deseado cambio educativo que demanda la llamada Sociedad del Conocimiento, donde el conocimiento y la información son el motor principal de la tercera revolución industrial, también denominada tecnológica, sustentada

en “el espíritu crítico y la capacidad cognoscitiva” que demanda una educación de “carácter ético, político y social” (Valencia, 2012, p. 292).

Al respecto Tasende (2014) describe tres paradigmas sobre la sociedad del conocimiento: la sociedad 1.0, o Sociedad de la Información, que abarca el periodo histórico desde el s. XVIII hasta finales del siglo XX, caracterizándose por la producción agrícola seguida de la industrialización, la jerarquización de las relaciones humanas y por la gestión de los datos; la sociedad 2.0, o Sociedad del Conocimiento, que comienza a finales del s. XX y se caracteriza por los avances tecnológicos y la necesidad de interpretar la información y compartir el conocimiento; y por último, en la actualidad, la sociedad 3.0, denominada como Sociedad de la Innovación, o sociedad del futuro cercano, que esta autora caracteriza por “la aceleración de los cambios sociales y tecnológicos, la globalización continuada y por la innovación impulsada por los <<knowmads>> o trabajadores nómadas del conocimiento”. Cabe señalar que la generación de conocimiento no se alcanza mediante el simple acceso a la información, sino que requiere de aprendizaje, entendido este como una singular elaboración, por lo que la educación alcanza un papel clave para el desarrollo de la sociedad del siglo XXI.

A la luz de los retos que plantean los cambios sociales y culturales, la formación del profesorado debe avanzar hacia el desarrollo integral de la persona en este nuevo contexto sociocultural. De ahí, que se promueva el desarrollo profesional de los docentes en tres etapas denominadas 1.0, 2.0 y 3.0, análogas a los paradigmas sobre la sociedad del conocimiento, que han pretendido dar respuesta al dilema sobre la construcción de conocimiento pedagógico para el cambio educativo (Zeichner, 2016; Korthagen, 2017).

Atendiendo al significado de paradigma de la educación, Zeichner (1983, p. 3) lo definió como “una matriz de creencias y supuestos sobre la naturaleza y el propósito de la escuela, la enseñanza, los docentes y su educación, que da forma a las formas específicas de práctica en la formación del profesorado”. Al respecto conviene hacer hincapié en la debilidad de esta construcción, en cuanto a la diversidad que encierran las creencias y supuestos de cada paradigma, dado que esencialmente, viene a ser una cierta convencionalidad en constante evolución, por lo que se opta por entenderlo como un enfoque, que no anula la singular aportación de cada docente.

Los distintos enfoques de la educación han dado lugar a diversas propuestas de formación inicial docente, estrechamente relacionados con las perspectivas funcionalista

o dialéctica sobre el proceso de socialización, sobre el conocimiento docente y sobre su desarrollo profesional. La sociología abarca el dilema sobre cómo conectar el conocimiento teórico con el conocimiento práctico desde el problema sociológico sobre la socialización docente. Esta cuestión se enmarca en el amplio debate sobre las relaciones entre las instituciones y el individuo. Como señaló Zeichner (1985), existen dos corrientes contrapuestas sobre la naturaleza de la socialización ocupacional: la perspectiva funcionalista y la perspectiva dialéctica. Posteriormente, Zeichner y Gore (1990, p. 329) identificaron tres enfoques sobre la socialización docente: “funcionalista, interpretativo y crítico”.

Tradicionalmente, la mayoría de las investigaciones adoptaron la perspectiva funcionalista de la sociología positivista, investigando la continuidad y la reproducción del proceso de socialización, poniendo el acento en la estructura. De este modo, se significaba al sujeto como agente pasivo que adopta las actitudes y comportamientos que son aceptados por su grupo de referencia (Richards, et. al., 2014; Zeichner y Gore, 1990). Posteriormente, desde el enfoque interpretativo, la investigación pretendía comprender los procesos socializantes desde los significados subjetivos, poniendo el acento en la agencia, en la autonomía del pensamiento de los individuos y, por ende, en la posibilidad de cambio. El enfoque crítico enfatiza los procesos de transformación, reconociendo tanto los procesos de reproducción y producción, como la influencia de la estructura y la agencia en los mismos. Además, las investigaciones enmarcadas en este enfoque mantienen una postura crítica sobre las relaciones de poder en la socialización docente (Zeichner y Gore, 1990). Por tanto, durante la segunda mitad del siglo XX, se desarrolló el modelo dialéctico (Zeichner, 1985, p. 96), enfatizando “la interacción constante de los individuos y las instituciones donde son socializados” y, por ende, significando al docente como agente activo capaz de resistir, e incluso, transformar la estructura social.

Por otro lado, la cultura de la institución educativa a la que pertenece cada docente también es un factor que facilita, o dificulta, el cambio educativo. Una institución educativa con una cultura tradicional, o de custodia, se caracterizará por la falta de diálogo, por la aplicación de metodologías orientadas a la transmisión de contenidos y la perpetuación de la cultura hegemónica; mientras que una institución con una cultura innovadora se caracteriza por su carácter dialógico, su orientación al cambio y los nuevos enfoques metodológicos (Richards et. al., 2014). Autores como Brown y Duguid (1996). En Richards, et. al., 2014, p. 123) proponen “las comunidades de práctica” como medio

para desarrollar culturas innovadoras donde un grupo de profesionales compartan un objetivo común. En la misma línea, Kardos, Johnson, Peske, Kaiffman y Liu (2001. En Richards, et. al., 2014, p. 123) conceptualizan tres tipos de culturas profesionales: veterana, integrada y novicia, proponiendo la cultura integrada como medio para compartir ideas y prácticas. Más allá de los términos tradicional o innovador, muchas veces portadores de importantes equívocos que en poco contribuyen al progreso de la acción educativa, lo que representa una diferencia radical en las instituciones educativas es su orientación hacia la construcción de procesos que buscan la generación de conocimientos y aquellas que impulsan su conservación, mediante la transmisión anquilosante de contenidos ausentes de juicio crítico.

Al respecto del conocimiento de los docentes, Carter (1990, p. 299-306) diferencia entre conocimiento práctico y conocimiento pedagógico del contenido. El primero se refiere al conocimiento que tienen los docentes sobre su praxis en el aula y cómo afrontan los retos que de esta puedan surgir. Como indica esta autora, el conocimiento práctico ha sido estudiado desde la perspectiva individual (“prácticas personales y teorías implícitas”) dando luz sobre la influencia de las experiencias prácticas en el proceso de aprendizaje y, sobre el uso único y personal del conocimiento en este proceso; por otro lado también ha sido estudiado desde la perspectiva social (“estudios ecológicos y estudios de enfoque esquemático-teórico”) sobre la organización del conocimiento y su relación con el entorno, poniendo el énfasis sobre el carácter situado del conocimiento práctico enraizado en las experiencias colectivas. En cuanto al conocimiento pedagógico del contenido, la autora antes citada apunta que se refiere al estudio disciplinar de las materias y su transmisibilidad en el aula mediante el currículum, estudiado por tanto desde las distintas disciplinas académicas. Tradicionalmente se considera que este tipo de conocimiento es más formal (teórico) que el conocimiento personal y situado (práctico). Por tanto, el dilema sobre el desarrollo del conocimiento docente se delimitó inicialmente en cómo favorecer la transmisibilidad entre el conocimiento proposicional y el procedimental.

Podemos comprender el dilema sobre cómo vincular la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado siguiendo la analogía sobre la teoría con T mayúscula y la teoría con t minúscula, y la diferenciación de Platón y de Aristóteles entre episteme y phronesis. La primera, de base científica, se caracteriza por ser abstracta y generalizable a distintas situaciones, en cambio, la phronesis se basa en la experiencia y tiene carácter perceptual, dirigiéndose a la acción concreta (Kessels y Korthagen, 2001; Kothagen,

2017). Antes de revisar lo que la literatura plantea sobre esta cuestión, abordamos los significados de los conceptos de teoría y de práctica expuesta por otros autores:

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación. [...] En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer (Clemente, 2007, p. 28).

Al respecto de estos constructos, Montero (2018) los define situándolos en el ámbito de la formación inicial del profesorado:

Entiendo por teoría, el conjunto de conocimientos -conceptos, creencias, habilidades, disposiciones- y compromisos vehiculados por las diferentes materias del currículo de la formación inicial del profesorado, con la expectativa de conformar el bagaje intelectual y emocional necesario para afrontar la actividad profesional de la enseñanza por los futuros maestros. Saberes constituidos [Contreras, 2013]. Entiendo por práctica, el conjunto de oportunidades de observación, análisis e interpretación del papel del profesor en situaciones de enseñanza, simuladas, virtuales o reales. Los distintos tipos de prácticas que tienen lugar en las instituciones de formación inicial no son la práctica profesional sino ocasiones para aprender esta (pp. 309-310).

Resulta especialmente relevante el significado de práctica en la formación inicial docente que ofrece Montero (2018), ya que enfatiza que las experiencias educativas en la universidad son ocasiones para aprender de la práctica, y así dotar de coherencia al proceso educativo. En cuanto a la teoría, Thoilliez (2019, p. 61) añade que es un “conocimiento sistemáticamente organizado [...] que informa el juicio o la acción profesional”, señalando que sus componentes esenciales para la formación inicial del profesorado incluyen: “el componente conceptual” como referente general en el que los docentes desarrollan su profesión; “el componente empírico” para la comprensión e interpretación de los resultados de investigaciones empíricas; y por último, “el componente normativo” que dota de significados éticos a la profesión docente para que estos puedan fundamentar sus juicios.

En España, Thoilliez (2019, p.59) señala que existen dos modelos al respecto de la construcción de conocimiento pedagógico en la formación del profesorado: por un lado, aquellos que defienden “el modelo de maestro aplicador”, donde se considera que la práctica solo se llega desde la práctica, aunque de manera poco reflexiva, como critica esta autora; y por otro, los que defienden “un modelo de formación docente inicial plenamente universitario”, argumentando que a la práctica se llega desde la teoría de manera intelectualmente activa.

En esta investigación, además de matizar lo inadecuado del término modelo en el ámbito educativo, se entiende teoría y práctica como dos aspectos inseparables en la construcción de conocimientos pedagógicos, pues la primera se entiende como el resultado de significar las convencionalidades propuestas, precisando mejor el carácter normativo que impulsa, al proyectarse, las prácticas docentes que, así construidas, son un reclamo que exige un proceso evaluativo basado en una observación crítica como base de un pensamiento reflexivo que nutre de manera permanente el proceso de generación de conocimientos que llamamos teoría. Este es el carácter que la universalidad imprime en los procesos de formación superior para elevarlos al rango de procesos educativos, diferenciando así la formación superior de la educación superior, llevando a las instituciones universitarias al lugar que socialmente les corresponde.

En cuanto al modelo plenamente universitario, Esteban y Mellen (2016, pp. 192-193) defienden una mejora de la formación docente inicial desde “el trabajo de reflexión filosófica”, es decir, la actividad reflexiva que debe surgir en los claustros de los educadores de maestros sobre “cómo debe ser un buen maestro y cómo fortalecer las buenas razones para llegar a serlo”. Además, subrayan estos autores la importancia de formar el carácter de los futuros docentes, mediante la tutoría universitaria y, como contenido propio de la filosofía de la educación, la teoría de la educación y la antropología de la educación. Por último, proponen cultivar la cultura de los docentes, no de manera optativa, si no obligatoria y contemplada en los planes de estudio de los grados de Maestro en Educación Primaria. El modelo plenamente universitario parte de teoría, pero también defienden que la formación inicial de los maestros debe adoptar “la forma de experiencia vital, de transformación personal”. Como indica Montero (2018), la función de la teoría en este modelo no es conformista, sino que debe promover la transformación mediante un pensamiento crítico y reflexivo entre los futuros docentes, promoviendo así su capacitación a la hora de realizar juicios profesionales fundamentados en la evidencia. Lo

que quizás no enfatizan suficientemente es la necesidad de reflexionar y generar conocimiento, pero desde lo conocido y sobre la referencia de evidencias que no anquilosen el conocer, pues solo resultan pretextos para seguir conociendo. No son entonces impresiones personales lo que se debe perseguir generar en los alumnos, sino un ejercicio de reflexión crítica sobre las propuestas que las preceden, para evitar su perversión en modelos y alentar la construcción de nuevas teorías. Sin duda, esto requiere profesores universitarios que lo van siendo desde un proceso de formación inicial y selección bien cuidado y detenidamente conformado, si bien este sería tema de otra investigación, que ya ha sido iniciada en Gozález-Jiménez, et. al. (2010).

Una vez aclarada la perspectiva sobre la socialización docente, las diferencias entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, su inseparable significación en la construcción del conocimiento pedagógico, así como los enfoques actuales en España, cabe señalar que a lo largo de la historia los distintos enfoques sobre la formación inicial docente han procurado dar respuesta al problema sobre cómo vincular la teoría con la práctica desde perspectivas muy distintas. A grandes rasgos, existen dos propuestas que abarcan el conocimiento docente de manera dicotómica: el positivista clama el poder para la teoría; y el hermenéutico-interpretativo enfatiza el poder de la práctica (Álvarez-Álvarez, 2012). Como indican Herran, et. al. (2005) existe consenso sobre la división dual entre los enfoques cuantitativo y cualitativo, si bien el último ha proyectado o, se subdivide, en el enfoque interpretativo y en el enfoque sociocrítico, este último muy vinculado hacia la emancipación de las relaciones de poder en la construcción del conocimiento. A modo de ilustración, Tardif (2014, p.175) apunta que este fenómeno que domina la formación del profesorado se relaciona más con el poder que con la producción de saber. Por tanto, la relación entre la teoría y la práctica es, para este autor, “una relación entre actores, entre sujetos cuyas prácticas son portadoras de saberes”.

Por otro lado, Herran, et. al. (2005) señalan que algunos autores añaden un cuarto enfoque denominado comprensivo, o postmoderno, cuya novedad es la búsqueda de la complementación de los anteriores, nutriendo así la compleja realidad educativa. Por tanto, recientemente se ha atendido al dilema sobre cómo vincular la teoría con la práctica desde el enfoque comprensivo, aunando lo individual y los social, que será tratado en los siguientes subapartados y que ilustramos aquí con el pensamiento Korthagen (2010b), quien señala que el desarrollo profesional del docente debe estar sustentado en el aprendizaje de los principios teóricos desde situaciones concretas, promoviendo la

Capítulo 1. Marco teórico

reflexión crítica sobre las experiencias informadas y las experiencias previas, a la vez que se atiende el aspecto humano de los aspirantes a docente, sus emociones, sus motivaciones y sus valores, entendidas como resultantes de su conocimiento, como efecto y acción de conocer.

En la tabla 2, se expone, a modo de resumen, las proposiciones nucleares de cada enfoque, mal llamado paradigma, que se desarrolla a continuación incluyendo los avances en cuanto a la formación inicial docente y su desarrollo profesional se refieren.

TABLA 2. ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN.

PERSPECTIVAS TEMAS	POSITIVISTA O TECNOLÓGICA	INTERPRETATIVA	SOCIOCRÍTICA Y RADICAL	COMPENSIVA O COMPLEJO EVOLUCIONISTA
Referentes de la calidad.	Resultados.	Procesos.	Injusticia social.	Madurez personal.
Clave gravitatoria.	Eficacia.	Significación.	Emancipación.	Trinomio ego-conciencia.
Carácter metodológico.	Cuantitativa.	Cualitativa.	Cualitativa-transformadora.	Funcional.
Organización estructurante.	Leyes, principios.	Principios flexibles.	Negociación.	Convergencia.
Condicionante.	Normatividad.	Subjetividad.	Contexto social.	Universalidad.
Asiento de la razón.	Teoría.	Práctica.	Crítica y transformación de la realidad social.	Autocrítica, cambio interior, síntesis dialéctica.
Proceso básico.	Aplicación.	Acción.	Comprensión.	Trans (formación (del ego a la conciencia).
Ámbito de referencia.	Ciencias de la Educación y técnica científica.	Sistema educativo y subsistema curricular.	Sociedad injusta e injusticias sociales, a la luz del sistema educativo.	Madurez personal y social y proceso de humanización.
Finalidad/Idea de formación.	Dominar conocimientos y procesos socialmente útiles.	Aprender a conocer y hacer.	Conocer crítica y sensiblemente.	Crecer personal y socialmente.

Baricentro de la calidad.	Resultados.	Procesos.	Cambio social.	Evolución de la persona (ser más para ser mejor desde la coherencia).
Modelos de enseñanza.	Lineales, analíticos y secuenciales.	Circulares y activos.	Espirales y emancipatorios.	Espirales y neogenéticos.
Modelos del currículum.	Predeterminado, cultura envasada.	Conjunto de experiencias.	Ámbito a cuestionar y a reconstruir.	“Didácticas negativas”, no-parcialidad, Educación para la universalidad.
Aprendizaje fundamental.	Por recepción.	Por descubrimiento interactivo.	Por toma de conciencia.	Indagación y mejora personal.
Evaluación.	Estandarizada.	Valorativa y autovalorativa.	Negociada.	Autocrítica y consciente.
Elementos curriculares de condensación.	Objetivos y contenidos.	Actividades y experiencias.	Evaluación de elementos y contextos.	Formación.
Referentes de la formación del profesorado.	Investigación científica.	Reflexión didáctica.	Toma de conciencia.	Transformación evolutiva.
Profesional de condensación.	Ingeniero.	Pintor.	Profesor.	Maestro.

FUENTE: Herran et. al. (2005, p. 521).

Se propone, al respecto de la síntesis anteriormente expuesta, un enfoque basado en la construcción del conocimiento sobre la base de procesos de reflexión crítica sobre lo conocido; un enfoque, por tanto, que gira en torno a la racionalidad y la necesidad de ser orientada para que de su ejercicio resulten propuestas orientadas al logro de vivir y hacerlo cada vez más satisfactoriamente, en busca de un bienestar que debe de generalizarse a todos y cada uno de los seres humanos. Desde aquí cobra un sentido algo diferente la formación inicial y se imbrica adecuadamente sobre unos procesos de selección acordes a dicha formación y, consecuente, con la promulgación de una práctica docente coherentemente proyectada. Todo ello ha sido ya expuesto con anterioridad en Aguilera (2019) y se trae aquí como referente que orienta las bases del conocimiento sobre el que esta investigación se ha construido y desarrollado.

4.2.1. Enfoque positivista.

Como señala Herrán et. al. (2005, p.396-401), este enfoque ha adquirido distintas denominaciones en el ámbito educativo en función de la dimensión que se haya querido destacar, refiriéndolo como técnico, tecnológico, tradicional, dogmático, cuantitativo, empírico-analítico, científico-técnico, reproductivito o conductista. Estos autores señalan que, en la investigación educativa, este paradigma es de orientación predominantemente cuantitativa, caracterizándose por el principio de “objetividad”, donde la “evidencia empírica replicable y fiable sustituye a las fuerzas de autoridad, el sentido común o el razonamiento especulativo” y, por último, pretende llegar a conclusiones generalizables mediante métodos estadísticos. La concepción de la educación es definida casi en exclusividad por la Didáctica, entendida como un conjunto de técnicas eficaces orientadas a los factores externos. Destacan los siguientes principios educativos:

- Una “visión instrumental de lo metodológico”, normativo y orientado a los objetivos.
- La “eficiencia, la racionalidad y la productividad” deben regir los procesos educativos.
- El “orden constituye un valor en sí mismo”, lo que se traduce en jerarquía, suspensos, currículum fragmentado o secuenciación simplista.
- Relevancia del equilibrio mediante “la negación del conflicto” quedando las resistencias excluidas de lo educativo.

- Se enfatiza el saber productivo o especializado, obviando “el saber humanista clásico, global y relacionante”.
- Significa la realidad educativa como objetivable.

Desde este enfoque, tanto la educación como la formación están orientadas hacia las necesidades socioeconómicas. Como indica Martínez-Otero (2007) este paradigma pone el acento en la programación eficaz y en la modificación conductual, considerando al docente como “un ingeniero de la enseñanza”. Esta racionalidad técnica significa la profesión docente como un ejercicio donde se resuelven los problemas prácticos desde el conocimiento científico (Schön, 1982). Consecuentemente, la teoría científica ha jugado el papel principal en la formación docente, por lo que tradicionalmente los educadores de docentes asumían que los futuros docentes debían primero adquirir unos contenidos teóricos generados por los investigadores, para luego ponerlos en práctica en las escuelas. No obstante, no es el fundamento científico la principal crítica que puede hacerse a este enfoque, sino, precisamente, el sesgo interpretativo que sobre el mismo se hace, al reducir la ciencia al conocimiento empírico, negando el carácter racional del conocimiento y la necesidad de considerar la objetividad como una tendencia, junto a la omisión de la racionalidad en la construcción de conocimiento. Como afirma Eisner (1998, p.43), “toda indagación empírica se refiere a las cualidades” y, por tanto, sus estimaciones son cualitativas en tanto que sus significados “son el contenido de nuestra experiencia”.

4.2.1.1. Desarrollo profesional 1.0: de la teoría a la práctica.

Los modelos de formación docente que derivan del enfoque educativo positivista son, siguiendo la denominación utilizada por Cardona (2013, p. 121-124), el “presagio-producto”, el “proceso producto”, el “basado en las competencias” y la “microenseñanza”. Los dos primeros se orientan hacia la búsqueda del buen docente; en el tercero, las competencias medibles y objetivables son entendidas desde el conductismo, posteriormente, en el paradigma interpretativo adquieren una naturaleza cognitiva y; por último, la microenseñanza pretende procurar prácticas controladas donde observar la conducta.

El enfoque positivista, se plantea una perspectiva “de la teoría-a la-práctica”, o deductiva (Korthagen, 2010a, p. 84). En este enfoque, Korthagen (2017, p.388) señala dos modelos de formación docente: el “desarrollo profesional 1.0.” caracterizado por la

presentación de contenidos teóricos para que por sí mismos sean adquiridos por los estudiantes en su formación inicial y, así se pretende modificar su práctica; y un segundo modelo denominado “desarrollo profesional 1.1.”, similar al primero, pero donde los educadores de docentes incluyen estrategias que faciliten un aprendizaje más significativo de las teorías mediante los ejemplos prácticos.

Por tanto, tradicionalmente se ha postulado la supremacía del conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico, eludiendo, en ambos casos, el singular carácter racional que los fundamenta, considerando que es posible producir teorías sin prácticas, saberes sin la subjetividad de quien los produce y, por ende, que los docentes aplicadores de estas teorías no pueden producir saberes específicos. La supremacía de la teoría sobre el conocimiento práctico ha sido fundamentada bajo el argumento falso del saber práctico basado en creencias o ideologías, concediendo al docente, por lo tanto, una función de aplicación de los saberes adquiridos fuera de la práctica. No obstante, como critica Tardif (2014), la producción de conocimiento teórico en las investigaciones universitarias también se sustenta en un sistema de prácticas y en sus actores, condicionados similarmente por la situación sociopolítica y cultural de la institución educativa donde realizan su función.

El enfoque positivista y los distintos modelos que han sido desarrollados a partir de él han generado numerosas críticas. Entre estas, encontramos que existen evidencias sobre la baja eficacia de estas propuestas en la formación inicial docente (Korthagen, 2010c; Zeichner, 2005), ya que los conceptos adquiridos desde la teoría en la formación universitaria tienden a ser desestimados por los futuros maestros tras las prácticas en las escuelas. También se ha evidenciado el fenómeno sobre el shock sufrido por de maestros noveles al incorporarse a su primer empleo (Lortie, 1975), donde los maestros experimentan problemas en su incorporación a la vida profesional reajustando sus prácticas a la cultura escolar y, por tanto, desestimando el conocimiento teórico adquirido en su formación universitaria. Además, Korthagen (2010c) resalta que estos modelos suelen generar sentimientos negativos en los maestros noveles ya que se sienten incapaces de aplicar en la práctica la teoría presentada en su formación inicial, lo que conlleva un progresivo alejamiento de la profundización teórica por parte de los docentes no universitarios.

Al respecto, Montero (2018) señala como una de sus consecuencias el desarrollo del pensamiento dicotómico entre la teoría y la práctica. Según esta autora, en la formación

inicial docente en España, tradicionalmente se ha desatendido el valor de la práctica, limitándose a las experiencias de campo tras un periodo meramente teórico. También, Martínez-Otero (2007) apunta que, dado el enfoque conductista de este enfoque, principalmente orientado a las acciones externas observables para el cambio de conducta, no ha considerado los procesos internos del docente, y, por tanto, no ha atendido la participación de los docentes en la construcción del conocimiento.

Por último, como indica Korthagen (2010c, p. 671), uno de los problemas que señala la literatura sobre el desarrollo del conocimiento pedagógico durante la formación docente es que suele “centrarse demasiado en el conocimiento formal (episteme)” sin fomentar el conocimiento perceptivo (frónesis), lo que favorece que se distancie la teoría de la práctica. También señala el autor que existe evidencia sobre la falta de eficacia de los conceptos teóricos cuando no suponen la resolución de un problema educativo, o interés, del futuro maestro. Por tanto, en contraposición a la supremacía del conocimiento teórico, se han desarrollado otros modelos que claman sobre la importancia del conocimiento instrumental y que desarrollamos a continuación, si bien corren el riesgo de quedar desprovistos de fundamento para conocer y, consecuentemente, para actuar, lo que conlleva un ejercicio docente dogmático, aunque sean otros los dogmas que los orienten.

4.2.2. Enfoques interpretativo y sociocrítico.

En este apartado desarrollamos los principios nucleares de estos dos enfoques que surgieron como alternativa al reduccionismo del enfoque positivista. Si bien presentan diferencias, se ha elegido desarrollarlos en el mismo apartado para simplificar su comprensión en relación con la construcción del conocimiento, ya que sus modelos de formación docente apuestan por enfoques que parten de la práctica para llegar a la teoría, si bien el segundo, añade al primero, la autorreflexión crítica sobre lo ideológico y sobre los valores sociales.

El enfoque denominado interpretativo, también recibe otras nomenclaturas en el ámbito educativo como práctico, comunicativo, conceptual, escéptico, simbólico-lingüístico, cualitativo, deliberativo, fenomenológico, hermenéutico, cultural, humanista, alternativo, naturalista, constructivista o etnográfico (Herran, et. al. 2005). Encontramos dos conceptos nucleares en este enfoque, por un lado, el de cultura, entendida como

conjunto de creencias, conocimientos, comportamientos, habilidades y valores compartidos por una sociedad, incluyendo también a la cultura en las instituciones educativas, dado que estas son consideradas meso o micro sociedades (Gage, 1993. En Herran, et. al. 2005). Por otro lado, cobra especial relevancia la pluralidad de significados desde la aceptación de los significados subjetivos para la comprensión de los fenómenos educativos (Cardona, 2013). De acuerdo con Herran, et. al. (2005) los principios fundamentales de este enfoque, en el ámbito educativo, pueden resumirse en los siguientes:

- Naturaleza relativa de lo metodológico en educación.
- Negación de la posibilidad de control en lo educativo.
- Los problemas educativos relativos a la causalidad se enraízan en los significados compartidos.
- La realidad educativa no es generalizable.
- Las variables de estudio son relativas, con significación múltiple.
- El conocimiento pedagógico se construye desde lo concreto y hacia sí mismo, mejorándose mediante un proceso en espiral perfectiva.

Desde esta cosmovisión del mundo educativo, como describe Cardona (2013, p. 141-144) surgieron varios modelos de enseñanza: “cognitivist, ecológico, mediacional, constructivista, pensamiento del profesor”. Cardona destaca los modelos mediacional y ecológico por su visión interactiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el primer modelo se asume que tanto el educador como el futuro maestro son agentes activos en la construcción de su aprendizaje, enfocándose en la comprensión de los procesos mentales que guían sus conductas. En cuanto al modelo ecológico, asume, como el anterior, la importancia de la interacción de significados entre el docente y los alumnos, entendiendo el aula como un “espacio de intercambios socioculturales” y, por ende, acentuando el rol del contexto en la construcción del conocimiento desde la colaboración entre las distintas subjetividades de todos sus agentes.

Aquellos modelos fundamentados en el enfoque cognitivo subrayan los procesos mentales del aprendiz y el procesamiento de la información, planteándose como objetivo el desarrollo de aprendizajes significativos. No obstante, como indica Martínez-Otero (2007), estos modelos no suelen atender otras dimensiones contextuales o emocionales. En cuanto a los modelos constructivistas, enfatizan el aprendizaje activo de los

educandos, donde el conocimiento es construido mediante la interacción de la experiencia y la información. De este modo, como señala el autor antes citado, estos modelos pretenden el desarrollo del intelecto, creando situaciones de enseñanza-aprendizaje que faciliten el conflicto cognitivo, si bien son criticados por la falta de atención a los factores externos al individuo. A raíz de las críticas a los enfoques cognitivo y constructivista, se han desarrollado otros enfoques sobre el aprendizaje de carácter sociocultural y humanista, pretendiendo así atender a los aspectos externos, afectivos y éticos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo ahora al enfoque sociocrítico, Herran, et. al. (2005) indican que este también ha sido denominado como crítico, emancipatorio, reconceptual, sociopolítico, político, reconstructivo, participativo, democrático, participante, militante, orientado a la acción o comprometido socialmente. De acuerdo con los autores antes citados, la educación en este enfoque pretende fomentar en los educandos la resolución de problemas. Además, su carácter emancipador, busca evitar la reproducción de las desigualdades sociales; y se pretende dotar de mayor libertad al ser humano mediante la relación de la teoría y la práctica vehiculada por los valores sociales (Cardona, 2013). Si bien el paradigma sociocrítico no pretende tener “un discurso unificado”, Herran et. al. (2005, pp. 412-414) señalan los siguientes principios educativos comunes en este paradigma:

- La educación está impregnada de opciones de valor a tener en cuenta en la investigación social.
- El objetivo de la investigación sociocrítica es comprender desde una perspectiva política las relaciones entre “escuela, educación, enseñanza y sociedad”, así como la influencia de los factores políticos y económicos en la conformación de “las concepciones de conocimiento, currículum y enseñanza”.
- Especial énfasis en los intereses de clase que sirven a la reproducción en la educación.
- Búsqueda de la transformación social para la justicia y la igualdad de oportunidades.
- La Didáctica debe ser crítica y general.
- Negación de la neutralidad educativa, por lo que los procesos de conocimiento deben incluir “principios ideológicos y la autorreflexión crítica”.

- La praxis educativa es de naturaleza social: se conoce y comprende desde y en la práctica; vincula teoría y práctica con el trinomio “conocimiento, acción y valores”; el conocimiento se orienta hacia la libertad del ser humano; por último, el docente ha de ser reflexivo para evitar la reproducción.
- El docente es generador de conocimiento y un transformador crítico y reflexivo.

Desde un enfoque sociocultural el conocimiento se significa desde lo social, donde el individuo mantiene una relación dialéctica con el objeto de conocimiento, por lo que el desarrollo cognitivo siempre se considera en y desde el contexto histórico-cultural de cada individuo. No obstante, se ha criticado la imposibilidad de conocer plenamente el contexto social cambiante de las aulas.

4.2.2.1. Desarrollo profesional 2.0: enfoque práctico.

Los modelos desarrollados en los enfoques interpretativo y sociocrítico en el ámbito de la formación docente se enmarcan en el denominado “desarrollo profesional 2.0” (Korthagen, 2017, p. 388), también denominado enfoque “basado-en-la-práctica” o, “enfoque ensayo-error” (Korthagen, 2010a, p. 85). Este se caracteriza por centrar la atención en el saber práctico de los docentes desarrollado en sus contextos laborales. Como señala Avalos (2011) la literatura de la primera década del siglo XX demuestra el cambio de modelo en la investigación internacional. Recalca este autor la relevancia de la teoría cognitiva y la teoría socio cultural en el desarrollo de este modelo. Como hemos indicado con anterioridad, la primera ha fundamentado el papel de las percepciones de autoeficacia individuales y de las creencias previas para fomentar el cambio educativo; la segunda revela el rol de los factores macro para el cambio. Destaca en el enfoque sociocrítico el modelo de enseñanza investigación-acción donde se entiende la construcción del conocimiento desde y mediante los procesos de investigación:

El conocimiento que enseñamos en las universidades es conquistado mediante la investigación; y he llegado a creer que este tipo de conocimiento no puede ser enseñado correctamente si no es mediante alguna forma de investigación-acción. [...] El tipo de conocimiento que tenemos que ofrecer es falsificado cuando se presenta como resultados de la investigación separados de la comprensión del proceso de investigación, que es el garante de estos resultados (Stenhouse, 2012, p. 125)

En Reino Unido se desarrolló ampliamente este modelo, al definir a los docentes como investigadores para crear una teoría viva de la docencia desde los propios docentes mediante la investigación en acción (Álvarez-Álvarez, 2012). Mediante el modelo de investigación-acción se significa al docente como agente activo en lo referente a los fines educativos y al currículum.

Otro modelo de enseñanza enmarcado en el paradigma sociocrítico es el denominado como reconstrucción social, donde se acentúa la importancia histórica para significar las acciones actuales mediante un proceso dialéctico y reflexivo sobre los factores sociales, políticos, culturales y la acción docente. Así, se aboga por la formación del profesorado esté guiada por los principios de equidad y de justicia social para formar a docentes críticos y comprometidos con la igualdad de oportunidades (Cardona, 2013). En el contexto de EEUU, Zeichner, (2010) señala algunas de las líneas de investigación desde este enfoque incluyen experiencias donde se utilizan las prácticas externas como escenario para la investigación, desarrollando unas prácticas estructuradas y coordinadas con las asignaturas más significativas de la formación inicial del profesorado, creando escuelas laboratorio en los campus, o pequeños laboratorios de prácticas, para vivenciar prácticas específicas.

Por otro lado, también es remarcable la crítica hacia el desarrollo profesional 2.0. en relación con su postura dicotómica sobre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, ya que mantiene el dilema sobre su incoherencia, pero de manera inversa: la práctica parece desvinculada de la teoría, glorificando a la primera y demonizando a la segunda, lo que resulta en un estrechamiento de la formación del profesorado poco crítico con su práctica (Khorthagen, 2017; Medina-Moya, 2017; Zeichner, 2016). Si bien estas estrategias pueden conectar la práctica con la teoría, como señala Khorthagen (2017), dado que este modelo centra el proceso de aprendizaje en el contexto escolar, la influencia socializante de la escuela sigue siendo mayor que en otros modelos, lo que puede limitar el cambio en aquellas escuelas con culturas poco innovadoras.

Por último, Medina Moya (2017) señala las diferencias culturales entre los investigadores y los docentes como reto en la formación docente, ya que suponen una barrera en la comunicación, acentuando la división entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico. También Montero (2018) indica como problema esencial la falta de consideración por parte de los teóricos sobre las teorías implícitas de los docentes; por otro lado, que los docentes, o prácticos, se limitan a contrastar o validar las teorías desde

su práctica sin considerar sus fundamentos científicos, lo que conlleva que la mayoría de los docentes asimilen referentes prácticos, y no tanto teóricos, ya que resultan más pertinentes en su rutina laboral. En esta investigación se coincide en señalar como crítica estas ausencias, que en definitiva no hacen sino poner de manifiesto la necesidad de conocimiento como base para conocer.

4.2.3. Enfoque comprensivo.

Como indica Cardona (2013), este enfoque pretende conciliar los aspectos positivos de los enfoques previos para superar sus limitaciones y aunar sus aspectos positivos. Martínez-Otero (2007) denomina a este enfoque como neohumanista, caracterizándolo por abarcar de manera profunda los planos científico y ético, a la vez que pretende adecuarse a los retos referentes a lo tecnológico y a la atención de la diversidad humana. Por su parte, Herrán et. al. (2005, pp. 525) lo denomina como complejo-evolucionista, caracterizándolo por su atención a la complejidad educativa y por su estrategia de “complementariedad dialéctica”. Estos autores fundamentan su utilidad mediante la síntesis dialéctica como medio para superar las dualidades y como fuente de desarrollo de la “racionalidad extraordinaria”:

[...] el camino hacia la síntesis de la dialéctica, ya que es necesario armonizar o interrelacionar la unidad con la diversidad, para alcanzar la totalidad de una vida perfecta. La síntesis de la unidad con la diversidad completa la trinidad dialéctica. Unidad, dualidad, diversidad. O bien: unidad, armonía, diversidad. Pues la interpelación de la diversidad con la unidad tiene que conducir a un resultado positivo, que no niegue nada y lo confirme todo (García-Bermejo, 1999. En Herran et. al. 2005, p. 526)

De acuerdo con Herran et. al. (2005, p. 527) la “racionalidad extraordinaria” es dialéctica y se desarrolla mediante la síntesis. En cuanto a la construcción del conocimiento desde este enfoque, estos autores señalan que los rasgos cognitivos de esta razón desde la síntesis se sustentan en tres vertientes del conocimiento humano: la ciencia, la conciencia y la docencia. De estos, según la hipótesis de estos autores, surge un cuarto pilar que denominan formación orientada al “conocimiento, la madurez personal y la mejora social” (p. 533).

No obstante, como señala Aguilera (2019, p. 17), el conocimiento, significado como “efecto y acción de conocer”, requiere de un acción reflexiva y crítica que aliente la generación de conocimiento para mejorar las formas de vida individuales y grupales. Como señala este autor, la construcción de conocimiento, precisa de una relación educativa donde “el criterio de autoridad” del docente, basado en su conocimiento como ejercicio de racionalidad, no sea impuesto, sino dialogado (p. 3).

Al respecto del pensamiento reflexivo y crítico necesario para construir conocimiento, como señaló Dewey (1933), las unidades constitutivas de este tipo de pensamiento son los juicios, cuya función persigue dotar de coherencia a la comprensión de la realidad mediante el análisis y la síntesis, entendidos como esclarecimiento y unificación respectivamente. De este modo, mediante la formación del pensamiento reflexivo, los futuros docentes podrán tomar decisiones informadas y basadas en la evidencia, mediante el análisis y la síntesis de la complejidad educativa y, por ende, tener una conducta coherente con su conocimiento teórico y práctico. Por tanto, el aspecto epistemológico de este enfoque se fundamenta en la intersubjetividad, donde la acción, sus condiciones y consecuencias determinaran la verdad de lo conocido (Biesta, 2010).

Herran et. al. (2005) proponen una “didáctica de la complejidad” que incluye los aspectos positivos de los modelos educativos previamente desarrollados, orientada a la evolución interior y exterior. No obstante, rechaza lo que consideran actitudes acientíficas en algunos modelos: la búsqueda de la simplificación, la parcialidad y el reduccionismo. A continuación, presentamos en la tabla 3 la propuesta de estos autores para la formación del profesorado.

TABLA 3. ORIENTACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

ORIENTACIONES FORMATIVAS	CONSERVADORA	PROGRESITA	CRÍTICA Y RADICAL	COMPLEJA- EVOLUCIONISTA
VARIABLES				
Centración	Contenidos (disciplina).	Aprendizaje (interés).	Sociedad y minorías (injusticia y discriminación).	Lo anterior en función de: la complejidad de la conciencia, la madurez humana.
Tesis	La herencia cultural científica es la base de la educación.	Se aprende lo que se hace, se hace lo que se aprende.	La escuela reproduce desigualdades, no contribuye a la ecuanimidad social, y tiene capacidad de hacerlo.	Las anteriores desde esta: El principal reto educativo es un problema de inmadurez social generalizada.
Prioridad	Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental.	Problemas concretos, funcionalidad.	Igualdad, libertad.	Las anteriores en función de: una educación para la universalidad y la evolución humana (del ego a la conciencia).
Acceso	Ciencias, artes, valores tradicionales.	Participación y conocimiento del alumno.	Oprimidos, minorías, diversidad. Diálogo para la toma de conciencia.	Los anteriores y cambio el interior para el cambio de lo exterior. Ejemplaridad docente.

Capítulo 1. Marco teórico

				Temas perennes (espirales).
Alumno pretendido	Conocedor, competente.	Investigador y reconstructor de su experiencia.	Crítico y transformador social.	Las anteriores, para ser más, y ser más para ser mejores en coherencia y generosidad.
Objetivo educativo	Incrementar el razonamiento.	Orientar para aprender: a buscar, a aprender, a investigar, a examinar críticamente el mundo cotidiano y dominar las asignaturas.	Formar ciudadanos para una sociedad mejor: más justa y democrática, desde la consideración de la diversidad: trabajadores y parados (movimiento neomarxista), mujeres (movimiento feminista), minorías (movimiento postmodernista).	Los anteriores, atravesados por una orientación para: la disolución del ego(centrismo), el incremento de conciencia, y la contribución al mejoramiento de la vida humana.
Requisitos	Disciplina y esfuerzo docente y discente.	Partir de la experiencia y de los propios intereses.	Conocer la diversidad y las minorías.	Interiorización.

FUENTE: Herrán et. al (2005, p. 544)

La tabla anterior ilustra la posibilidad de complementar las distintas orientaciones en la formación del profesorado poniendo el acento en el desarrollo humano. El reto, por tanto, parece residir en el cómo desarrollar esta formación, y aquí se propone hacerlo sobre la relevancia del conocimiento, como efecto, para propiciar el de acción dirigida a seguir conociendo.

4.2.3.1. Desarrollo profesional 3.0.: interacción entre la teoría, la práctica y la persona.

Cardona (2013, p. 164) propone, desde el paradigma comprensivo, un modelo de formación que denomina “investigación-acción crítica y social” caracterizado por dotar a los docentes de capacidad reflexiva y de indagación, y así fomentar el desarrollo de “comunidades críticas de autoaprendizaje”.

No obstante, construir experiencias educativas significativas que promuevan la transformación educativa es una tarea compleja. Dewey (1916) caracterizó las experiencias educativas como aquellas vivencias que no son meramente pasivas, sino que implican una acción activa que dota de significado a las consecuencias de la experiencia. Esta característica activa de las experiencias educativas se concreta en el pensamiento de Dewey (1938) mediante la reflexión y un método científico como guía para la búsqueda de las redes de significados de la experiencia. De este modo, afirmó que el proceso de enseñanza y aprendizaje es “un proceso continuo de reconstrucción de la experiencia” donde el educador entiende “cada experiencia presente como una fuerza en movimiento para influir en lo que las experiencias futuras serán” (1938, p. 111).

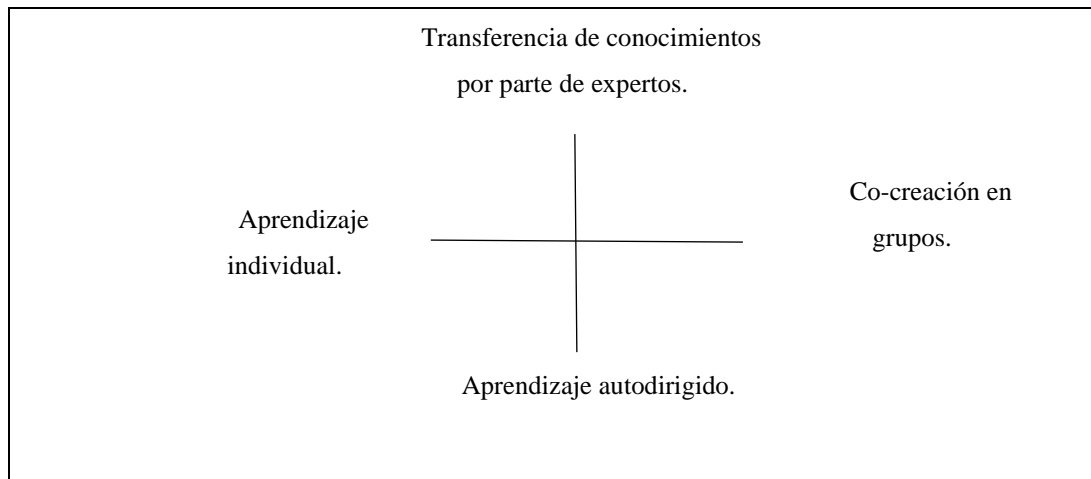
Tras la revisión de la literatura sobre cómo dotar de coherencia la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente mediante experiencias significativas para el cambio, se han encontrado tres propuestas relevantes y complementarias para el desarrollo profesional 3.0, caracterizado por la interacción de la teoría, la práctica y la persona (Korthagen, 2017). Por un lado, Tardif (2014) señala la necesidad de la coinvestigación entre docentes y profesores universitarios sobre la realidad educativa; por otro, la propuesta de Korthagen (2017), denominada pedagogía realista, orientada hacia la reflexión y el aprendizaje desde la experiencia; por último, la propuesta de Zeichner et. al. (2014) y Zeichner (2016) sobre la creación de espacios híbridos que fomenten el conocimiento democrático.

Un modelo de interacción entre la teoría, la práctica y la persona, debe asumir a los docentes como “sujetos de conocimiento”, como “agentes competentes” (Tardif, 2014, p 169). De ahí, que el docente sea considerado como sujeto con significados sobre su propia práctica, con un saber hacer y unos conocimientos que emanan de esta, y que a su vez la orientan. Por ende, el autor antes citado, propone que la investigación en educación cuente con los docentes no universitarios como coinvestigadores, dado que son sujetos que aplican, transforman y crean nuevos saberes sobre la enseñanza, acercando así la investigación a la realidad educativa. Al respecto de este modelo, Tardif (2014) defiende que la formación inicial del profesorado debe abordar tres aspectos fundamentales: los estudiantes de magisterio deben tener derecho a la toma de decisiones compartida con sus educadores sobre algunos contenidos y formas de su formación; además, es necesario que se incluyan espacios en el currículum para los conocimientos prácticos de los docentes no universitarios; por último, recalca que este cambio no implica la eliminación de la lógica teórica de las investigaciones universitarias sobre la educación, sino abrir espacios a otros saberes, implantando un método reflexivo donde se trabaje con sus creencias, sus expectativas, sus afectos y sus saberes prácticos, ya que estos filtran y organizan la nueva información y condicionan su acción.

Korthagen, y otros, han desarrollado un modelo realista de la pedagogía en la formación del profesorado (Kothagen, 2001, 2007, 2010a, 2010b, 2010c, 2017; Korthagen y Lagerwerf, 2001; Korthagen, Loughran, Russell, 2006; Korthagegn y Kessels, 1999). Afirman estos autores que, para influir en el comportamiento de los docentes, el conocimiento (phronesis) debe alcanzarse en la conciencia. Este autor plantea dos dimensiones en la formación del profesorado que se ilustra en la figura 2 y que guían la propuesta del desarrollo profesional docente presentada en este trabajo.

La pedagogía realista de la formación del profesorado se inicia en el cuadrante derecho inferior: en su eje vertical resalta el aprendizaje centrado en la persona que potencia “su competencia de crecimiento”, mientras que en su eje horizontal apuestan por “el aprendizaje cooperativo” (Korthagen, 2010a, p. 87).

FIGURA 2. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE EL LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.



FUENTE: Korthagen (2010a, p. 88)

Eje vertical: aprendizaje autodirigido.

Korthagen (2010b, p. 390) fundamenta su propuesta sobre la evidencia científica al respecto de la naturaleza del comportamiento y del aprendizaje del profesorado. Tradicionalmente se consideraba que el comportamiento estaba guiado por el pensamiento, sustento de los modelos de formación enmarcados en el enfoque positivista. En la actualidad, existen evidencias sobre el carácter inconsciente en la toma de decisiones durante los procesos de enseñanza, por lo que este autor afirma que el comportamiento docente solo está parcialmente influenciado por el pensamiento: este es el “resultado de la compleja mezcla entre las fuentes cognitivas, afectivas y motivacionales en el maestro”.

Para entender el comportamiento inconsciente, Khorthagen, (2017, p. 390) propone el concepto de Gestalt, definiéndolo como “un conglomerado personal de necesidades, intereses, valores, significados, referencias, sentimientos y tendencias del comportamiento, unidos en un inseparable todo”. Los Gestalt suponen un patrón de comportamiento, reflejo de las reacciones básicas de huida, lucha y parálisis, estrechamente vinculadas a sus experiencias tempranas como estudiante (Khorthagen, 2017), es decir, al conocimiento que a partir de ellos se elaboró y que permanece como base orientadora para el ejercicio de la racionalidad, convirtiéndolo en una especie de automatismo, que no es más que un asiento necesario para el ejercicio racional. A estos automatismos se denominará componentes inconscientes.

En cuanto al aprendizaje de los docentes, dado que el comportamiento tiene un importante componente inconsciente, debe ser guiado mediante la reflexión sobre y en la

experiencia para que alcance la conciencia. Khorthagen (2001, p. 108) propone un modelo reflexivo denominado ALACT, que cuenta con cinco fases: “1. Acción, 2. Repaso de lo sucedido en la acción, 3. Concienciación de los aspectos esenciales, 4. Creación de métodos alternativos de acción. 5. Ensayo”. El modelo reflexivo propuesto por este autor puede ser caracterizado por “la reflexión orientada al significado” de los procesos problemáticos, previniendo sobre los inconvenientes de guiar la reflexión solo de manera cognitiva, enfatizando la importancia de reflexionar también sobre las sentimientos y valores durante la fase 2, para poder definir con mayor precisión el problema en la fase 3 (Khorthagen, 2017, p. 394). Se advierte que reconociendo los sentimientos y valores ya integrados de forma inseparable en los procesos de construcción de conocimientos, cualquier proceso reflexivo ya los considera, otorgándole mayor solidez y coherencia. No puede olvidarse que el sentimiento es parte de una singular significación, y el valor el resultante del proceso.

De ahí, establece este autor un modelo multinivel, de tipo ecológico, sobre el contenido de la reflexión, que incluye, desde el centro hacia el círculo exterior los siguientes componentes: “cualidades nucleares”, “misión”, “identidad”, “creencias”, “competencias”, “comportamiento” y “contexto” (p. 395). Además, señala que cuanto más profunda sea la reflexión, es decir, cuanto más orientada a las cualidades nucleares de la persona, más efectivo será el aprendizaje. En cuanto a las cualidades nucleares, son significadas por este autor desde la psicología positiva y humanista, en contraposición a las competencias basadas en el modelo médico de la deficiencia, destacando: “creatividad, valentía, amabilidad, imparcialidad y humor [...] honestidad y amor” (Aspinwall y Staudinger, 2003; Gradisek, 2012. En Khorthagen, 2017, p. 396).

Una vez explicado el eje vertical en su proceso desde la persona, hasta el conocimiento experto orientado al cambio, abordamos el eje horizontal. Dado que el modelo de pedagogía realista no desarrolla esta dimensión del aprendizaje en profundidad, la abordamos desde los planteamientos de Hargreaves y Zeichner.

Eje horizontal: co-creación de grupos y aprendizaje individual y expansivo.

Para el desarrollo de modelos de formación donde se promueva la investigación y reflexión desde la experiencia, resulta imprescindible fomentar una cultura colaboradora (Hargreaves, 1994). Según este autor, las culturas escolares influyen en el aprendizaje ocupacional de los docentes, destacando entre sus tradiciones culturales “el

individualismo, el aislamiento y el secretismo” (p. 189). Por tanto, resulta necesario reestructurar la cultura escolar para dar respuesta a los cambios de la postmodernidad, proponiendo el desarrollo de “culturas de colaboración” desde la asociación humana, en contraposición a “la colegialidad artificial” reglada por la administración (p.233). Las principales características de las culturas de colaboración son su carácter espontáneo y voluntario, su orientación al desarrollo desde el compromiso docente, su forma omnipresente, ya que superan los límites de horario y espacio y, por último, el carácter imprevisible de sus resultados (pp. 218-219). En definitiva, el autor defiende dotar de autonomía a los docentes y de flexibilidad al currículum para poder desarrollar culturas escolares que faciliten la colaboración para el deseado cambio educativo.

En línea con el autor antes citado, Zeichner propone la creación de “espacios híbridos”, o “tercer espacio”, para conectar el conocimiento práctico, el académico y el de la comunidad local (Zeichner, 2010, p. 131). En España han existido algunas propuestas de espacio híbridos como el método IT-INSET (Montero, Requejo, Vez y Zabalza, 1990) o de currículum democrático en la formación docente basados en la negociación, en la colaboración y la autoevaluación (Fraile, 2003). Estas iniciativas se sustentan en el rechazo a los binarios entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, para reconocer así su necesaria interdependencia a la hora de formar a los futuros docentes y crear espacios menos jerárquicos, más inclusivos y dialécticos, entre estos actores del conocimiento. Varios autores señalan que la creación de espacios híbridos debe organizarse democráticamente (Tardif, 2014; Cochran-Smith y Lytle, 2009; Zeichner, et. al., 2014; Zeichner, 2016).

No obstante, Zeichner, et. al. (2014) también señalan que la estructura de los programas no es lo esencial, sino el que se orienten hacia una epistemología democrática donde se atienda la “calidad del conocimiento y las relaciones de poder”. Al respecto, Dewey (1916) señaló que la esencia de la educación democrática reside en fomentar en el educando un interés crítico y personal por las cuestiones sociales, donde Penalva (2010) resalta la defensa de lo público. Zeichner, et. al. (2014) fundamenta su propuesta desde la teoría de la actividad histórico cultural y el aprendizaje expansivo (Engeström, 2001. En Zeichner, et. al. 2014, p. 3): “el aprendizaje expansivo ocurre mediante la participación en la actividad, particularmente mediante las contradicciones y las tensiones que son el motor del cambio y la transformación en las prácticas [...]”. Además, advierte que la mera creación de espacios compartidos no es suficiente para el aprendizaje expansivo, se debe

prestar especial atención a las “cualidades democráticas de la colaboración”, a las prácticas orientadas a la solución de problemas, a “las contradicciones y tensiones”, a “la negociación”, a “los acuerdos razonables” y a la orientación hacia “las soluciones híbridas y creativas” (p. 6). Cabe puntualizar que los procesos de negociación deben estar siempre sustentados en la evidencia científica (Bruner, 1997) donde el educador podrá mediar en base a esta.

La creación de espacios híbridos presenta dificultades significativas, algunos autores como Martin, Snow y Franklin (2011) advierten que las relaciones que se generan en estos espacios son complejas y no implican en sí mismas un cambio educativo, por lo que concluyen que debe ampliarse la investigación sobre cómo crear y mantener, espacios híbridos que enriquezcan el cambio educativo. En la misma línea, Avalos (2011) señala que este modelo demuestra el poder del aprendizaje cooperativo entre distintas instituciones educativas, pero también critica que no existe evidencia sobre la permanencia en el tiempo del cambio educativo que pretende el modelo.

Al respecto, Zeichner (2016) expone que si bien en muchos programas de EEUU considerados como híbridos se han trabajado temas relacionados con la justicia social o la equidad, no se ha conseguido transformar la práctica de los docentes en base a dichos valores sociales, apuntando como error la omisión de la relación de estos valores con cuestiones de poder, conocimiento y cultura, especialmente explícito en las injusticias relacionadas con el racismo que se reproducen en la sociedad norteamericana, también desde y en sus escuelas. Por tanto, el autor indica que, a pesar del esfuerzo a la hora de crear espacios híbridos entre las universidades y las escuelas, se ha mantenido “la relación de poder-conocimiento que existían en las formas tradicionales de formación del profesorado” (p. 19) en vez de orientarse hacia una epistemología más democrática donde la responsabilidad de educar es “equitativamente compartida” entre la universidad, las escuelas y otras comunidades locales, y siempre guiada por la autoridad docente basada en la evidencia científica.

En esta investigación se considera que la propuesta de Korthagen sobre la pedagogía realista centrada en el aprendizaje desde la persona podría dotar de continuidad al aprendizaje expansivo propuesto por Zeichner, dado que el modelo multinivel reflexivo puede conseguir un aprendizaje más significativo y duradero de la co-creación de soluciones innovadoras. En el siguiente apartado sobre formación docente en educación inclusiva, se combinan estas propuestas de manera práctica y orientada hacia el cambio

de las teorías subjetivas y las actitudes de los futuros docentes para la conformación de Gestalt informados.

4.3. Formación del profesorado en educación inclusiva.

A continuación, se desarrolla una propuesta de pedagogía realista sobre la educación inclusiva. El análisis se organiza en los tres ámbitos fundamentales del cambio educativo señalados por Penalva (2010, p. 161-162): ético, teórico y práctico. Siguiendo con el pensamiento de este autor, el concepto de educación inclusiva engloba distintas teorías, aunque es posible delimitar sus ideas nucleares en torno al significado que crea de escuela. Así, afirma que la educación inclusiva se ha desarrollado “sobre la idea de construcción social de la escuela, idea que le viene a través de la influencia de la Historia del currículum y de la Nueva Sociología de la Educación”. Afirma este autor que la educación inclusiva se fundamenta bajo los siguientes principios: “el principio de igualdad” (ético), “el principio de la construcción social” (teórico), y “el principio crítico” (práctico). No obstante, se considera aquí que el principio de equidad resulta más adecuado para los valores de justicia social que sustentan la educación inclusiva. Asimismo, se incluye el principio de participación en su dimensión práctica.

En referencia a la ética atendemos a los valores universales que se relacionan con las actitudes positivas hacia la educación inclusiva y que están vinculados a la cultura democrática. En el ámbito teórico, primero se aporta las concepciones inclusivas que han guiado el análisis de significados en esta investigación y, posteriormente, se revisan las principales críticas hacia la teoría de la construcción social. Por último, en el ámbito práctico se elabora una propuesta que orienta el análisis sobre el cambio educativo hacia la educación inclusiva en la formación inicial docente. La propuesta se elabora sobre la combinación de dos propuestas del llamado desarrollo profesional 3.0: el Currículum Cognitivo Democrático y el Aprendizaje en Tres Niveles.

4.3.1. Aspectos éticos de la educación.

Se refieren, en lo que sigue, aquellos aspectos que deben considerarse en las prácticas educativas para esclarecer su sentido, contribuyendo con ello al alcance del bienestar de todos y cada uno de los seres humanos. Dado que la educación es un derecho humano fundamental y el medio garante de otros derechos fundamentales, señala Chiner (2018,

pp. 57-58) que el ámbito ético de la educación inclusiva pone el acento en la concepción del pleno derecho “a y en la educación” que tienen todas las personas, independientemente de sus peculiaridades. Esto implica que debe entenderse este derecho humano desde un doble significado: “derecho a la educación (acceso a la educación)” y “en igualdad de condiciones (educación en equidad)”. Por tanto, la educación como derecho humano debe ser universal, garantizar el aprendizaje y la participación de sus agentes.

Asimismo, Booth y Ainscow (2011), en su 3ª edición del *Index for Inclusion*, señalan la importancia de los valores morales para el desarrollo de culturas escolares inclusivas: “igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad” (p.25). Destaca su propuesta práctica de valores inclusivos mediante el currículum global basado en los derechos y la sostenibilidad:

Nuestro marco de valores sugiere la revisión sobre la naturaleza del currículum de manera que se promuevan acciones sobre sostenibilidad, se reflejen los derechos, se una a la gente globalmente, se ofrezca a los estudiantes cierto control sobre sus vidas y se les prepare para ser ciudadanos activos nacional y globalmente. (p.39)

Al respecto de la formación del profesorado, señala Booth (2011) que la inclusión está estrechamente ligada a la participación democrática, por lo que se hace imprescindible desarrollar unos valores acordes con esta relación. Recalca, además, que estos valores han de llevarse a la práctica y no quedar como meros ideales teóricos:

[...] para el desarrollo de una educación del profesorado inclusiva debemos aspirar a que nuestras instituciones de educación superior se vuelvan modelos democráticos de participación, encarnando el liderazgo inclusivo y formas no violentas de comunicación, así como enfoques inclusivos de enseñanza e investigación. (pp. 306-307).

Resulta relevante, como apunta Booth (2011), que se fomente una significación general de la educación inclusiva y evitar las perspectivas que se limitan a grupos específicos, ya que estas tienden a cercenar la participación de los grupos que pretenden defender. Resalta este autor, que para desarrollar una formación inclusiva de los futuros docentes es imprescindible desarrollar un diálogo constructivo sobre la educación inclusiva y sus valores. A continuación, propone un “marco de valores inclusivos” (Booth, 2011, p. 308-313): “igualdad”, “derechos”, “participación”, “respeto a la

diversidad”, “comunidad”, “sostenibilidad”, “no violencia”, “confianza”, “honestidad”, “coraje”, “disfrute”, “compasión”, “amor/cuidado”, “optimismo/esperanza” y “belleza”.

Si bien todos ellos son importantes en el desarrollo de culturas inclusivas, recalca este autor que los más influyentes en el fomento de prácticas inclusivas son cinco: la igualdad, entendida como igualdad de valor, o mérito, entre las personas, y no tanto como igualdad de oportunidades; la participación, significada desde la democracia, la libertad y el diálogo, y contextualizada desde el proyecto común y el reconocimiento del otro; la comunidad “desarrollada desde una cultura que incentive la colaboración” (p. 310); el respeto a la diversidad, desde el valor a la diferencia y a la similitud; por último, la sostenibilidad como “compromiso con el bienestar de las generaciones futuras” (p. 311). Para ello, afirma que debemos cambiar las culturas escolares para cambiar las identidades.

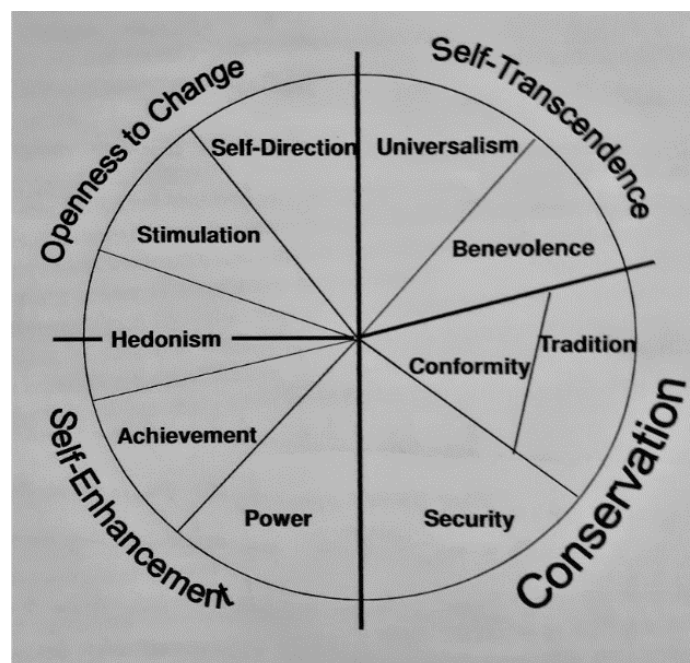
En cuanto a la relación entre valores y actitudes positivas, Álvarez y Buenestado (2015) evidenciaron la relación entre los valores de justicia, igualdad y colaboración con las actitudes positivas hacia la inclusión educativa, señalando que estos valores son “componentes del universalismo y la benevolencia- valores correspondientes al polo dimensional de la autotranscendencia- en la clasificación de Schwartz (1992, 2012)”. Por ello, concluyen que, durante la formación inicial docente, sería deseable el desarrollo competencial de los valores de autotranscendencia y apertura al cambio como predictores de actitudes positivas hacia la educación inclusiva, para el desarrollo de una “ética del cuidado” basada en los principios de “justicia social y respeto a la diversidad” (p. 641). Al respecto, Schwartz (2011, p. 474) valida su hipótesis sobre que los valores correspondientes a la autotranscendencia y a la apertura al cambio se relacionan con los valores compatibles con “la ideología democrática”, en contraposición a los valores de “la ideología totalitaria” más compatibles con la “aceptación de la autoridad basada en las relaciones jerárquicas”, es decir, con la “conformidad, la tradición y la seguridad”.

Scwartz (2012) señala que los valores “son creencias” en cuanto que se vinculan a los afectos, a la vez que “refieren a los objetivos” personales que motivan la acción (p. 3). Asimismo, el modelo teórico de este autor se fundamenta en “los requerimientos universales de la existencia humana”: necesidades biológicas, necesidades de interacción social y necesidades de bienestar y supervivencia (p.4). A continuación, describimos el modelo teórico de las relaciones de conflicto y congruencia entre diez tipos motivacionales de valor, desarrollado por este autor y expuestos en la figura 3.

Capítulo 1. Marco teórico

De acuerdo con Schwartz (2012, p. 10), la disposición circular de la figura 3 “representa un continuo motivacional” de los valores donde su proximidad indica similitud motivacional; mientras que la distancia supone conflicto entre los valores. Resalta el autor que estos diez valores pueden ser subdivididos en subvalores más específicos en función del objetivo del análisis. En la tabla 4, exponemos los valores motivacionales relacionados con la educación inclusiva y la democracia, incluyendo los objetivos motivacionales de cada valor, el requerimiento universal con el que se le relaciona, y por último sus valores más específicos.

FIGURA 3. MODELO TEÓRICO MOTIVACIONAL DE LOS VALORES.



FUENTE: Schwartz (2012, p. 9)

TABLA 4. VALORES MOTIVACIONALES RELACIONADOS CON LA DEMOCRACIA Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

	VALORES	MOTIVACIÓN	REQUERIMIENTO UNIVERSAL	ESPECIFICIDAD
AUTOTRASCENDENCIA	Benevolencia	Preservar y mejorar el bienestar del propio grupo.	Funcionamiento fluido del grupo y necesidad de afiliación.	Ayuda, honestidad, perdón, responsabilidad, lealtad, amistad verdadera, amor maduro, sentido de pertenencia, significado de la vida, vida espiritual, cooperación y relaciones sociales de apoyo.
	Universalismo	Comprender, apreciar, tolerar y proteger el bienestar de todas las personas y la naturaleza.	Necesidad de supervivencia individual y grupal.	Mente abierta, justicia social, igualdad, paz mundial, mundo de la belleza, unidad con la naturaleza, sabiduría, proteger el planeta, armonía interna, vida espiritual.
APERTURA AL CAMBIO	Autodirección	Pensamiento y acción independiente-elegir, crear, explorar.	Necesidad de control y maestría, de independencia y autonomía.	Creatividad, libertad, elección de las propias metas, curiosidad, independencia, autorrespeto, inteligencia, privacidad.
	Estimulación	Entusiasmo, novedad y desafíos en la vida.	Necesidad de variedad y estimulación para mantener un nivel óptimo de activación.	Vida variada, vida excitante, atrevimiento.
	Hedonismo	Placer o gratificación sensorial por uno mismo.	Necesidad de satisfacción.	Placer, autoindulgencia, disfrute de la vida.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Schwartz (2012, pp. 5-7).

4.3.2. Aspectos teóricos para la inclusión.

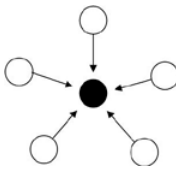
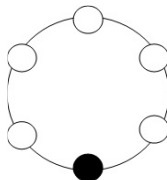
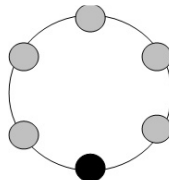
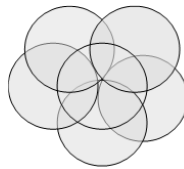
Los aspectos teóricos para la inclusión han sido abordados previamente de manera general desde el enfoque comprensivo, sin pretender presentarlos categóricamente sino más bien como propuesta en constante revisión, por lo que en este apartado se expone el marco teórico sobre las concepciones inclusivas que guiará el análisis de significados de esta investigación y, posteriormente, se revisan las principales críticas teóricas hacia la teoría de la construcción social con la intención de superarlas desde un enfoque comprensivo.

4.3.2.1. Marco conceptual de la educación inclusiva

El marco teórico propuesto por DeLuca (2013, p.324) engloba “a todos los grupos de diferencia” y sirve “para conectar identidades relacionadas con, pero no limitadas a, género, clase social, raza/etnicidad, religión, habilidad, nacionalidad, orientación sexual, e interés”. Además, este autor, ha investigado las divergencias y convergencias entre cuatro perspectivas teóricas dominantes sobre la inclusión: “estudios sobre educación especial y la discapacidad; educación multicultural y antirracista; género y educación de las mujeres; estudios queer” (p. 308). Para el desarrollo de su marco teórico utilizó cuatro principios fundamentales: “multiplicidad de respuestas”; “grupos focales”; “conceptualización de la diversidad”; “discurso hegemónico” (p.320). De este modo, el autor identificó un continuo de cuatro interpretaciones temáticas sobre inclusión educativa que han servido como sustento teórico para esta investigación: “la concepción normativa”, “la concepción integradora”, “la concepción dialógica”, y finalmente, “la concepción transgresora”.

Dado el carácter interdisciplinar y comprensivo de este marco teórico, representa un punto de partida relevante para investigar sobre la educación inclusiva. No obstante, como DeLuca (2013, p. 337) sería valioso que este marco teórico fuera contrastado en otros contextos educativos fuera de Canadá, para poder ofrecer una herramienta robusta y coherente para el cambio de concepciones sobre “la atención a la diversidad, la hegemonía y los grupos vulnerables”. Asimismo, añade que es necesario ampliar este marco teórico a aspectos curriculares y pedagógicos. A continuación, definimos las cuatro concepciones sobre las que se representa su continuo teórico y que se ilustra en la tabla 5.

TABLA 5. MARCO TEÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Concepción	Normativa	Integradora	Dialéctica	Transgresora
Representación visual				
Relación hegemónica	Unicéntrica	Multicéntrica inicial	Multicéntrica avanzada	Concéntrica
Descriptor	<p>Asimilación y normalización de la diferencia.</p> <p>Discurso dicotómico (dominante vs. subordinado).</p> <p>Dominación y alteración de tradiciones minoritarias.</p> <p>El currículum y las dinámicas no reflejan la diversidad.</p>	<p>Aceptación y reconocimiento de la diferencia.</p> <p>Estándar cultural dominante evidente.</p> <p>Contextos educativos separados.</p> <p>Programas diferenciados.</p> <p>Agrupación homogénea por habilidad.</p>	<p>Aceptación de los individuos como culturalmente complejos.</p> <p>El grupo dominante celebra la diversidad social.</p> <p>Acceso igualitario a la educación.</p> <p>Apoyos educativos fuera del aula de referencia.</p> <p>Desatiende el ambiente óptimo para el aprendizaje.</p>	<p>Comprende a todos los individuos como culturalmente complejos.</p> <p>La diversidad enriquece el aprendizaje mediante los procesos intersubjetivos.</p> <p>El currículum atiende el interés común.</p> <p>Los procesos de aprendizaje se adaptan a la singularidad de todos.</p> <p>Todos los educandos participan en el aprendizaje y en la toma de decisiones que les afectan.</p>

FUENTE: Elaboración propia a partir de DeLuca, 2012, 2013.

La concepción normativa sobre la inclusión cuenta con dos rasgos distintivos a nivel teórico, por un lado, significa la atención a la diversidad como “asimilación y normalización activa de los grupos minoritarios en los estándares culturales dominantes”, mientras que mantiene la “relación hegemónica concéntrica” donde unos son dominantes y otros subordinados (DeLuca, 2013, p 327). Algunas de las consecuencias prácticas que derivan de esta concepción suponen la dominación y alteración de “tradiciones como el lenguaje, la vestimenta, la religión y los roles de género”; la predeterminación de algunos derechos, como el derecho a la educación, a la seguridad, y el respeto; o un currículum y actividades de aula inconexas con la diversidad social (DeLuca, 2013, p 327). Esta concepción supone un avance imprescindible, en cuanto que predetermina el derecho a una educación gratuita y obligatoria, promueve la seguridad y el respeto; aunque insuficiente, dado que excluye por motivos de habilidad o culturales, encontrándose esta concepción muy alejada de la igualdad de oportunidades.

Tomando en consideración la concepción integradora, se caracteriza por aceptar y legitimar la diversidad humana, por lo que supone el inicio de una relación hegemónica multicéntrica, si bien en este significado siguen existiendo “evidencias de un estándar cultural dominante” (DeLuca, 2013, p.330). Entre las concepciones prácticas más significativas, DeLuca (2013, p.330) subraya “la modificación de las condiciones para acomodar las necesidades de aprendizaje”, principalmente mediante contextos alternativos, por ejemplo: escuelas separadas por género, por habilidad, por credos; o mediante programas diferenciados como la educación compensatoria, la diversificación o las secciones bilingües. Por tanto, la inclusión así significada, se enfoca en los aspectos académicos, obviando los socioculturales (DeLuca, 2012, p. 558).

En cuanto a la concepción dialéctica, representa una orientación avanzada multicéntrica, ya que “acepta a los individuos como culturalmente complejos” y celebra la diversidad en el aula (DeLuca, 2013, p. 332). A nivel práctico, se caracteriza por aquellas instituciones educativas que promueven el acceso equitativo a la educación, junto a la distribución de los recursos necesarios. También se caracteriza por los procesos de diálogo entre las distintas perspectivas, enfocándose en “la inclusión sociocultural” (DeLuca, 2012, p. 558). No obstante, “el grupo dominante sigue siendo evidente” (DeLuca, 2013, p. 332), por lo que los apoyos solo se centran en las diferencias individuales para el aprendizaje, desatendiendo el ambiente, y obviando otras diversidades culturalmente complejas.

Por último, la concepción transgresora se caracteriza por una relación concéntrica, ya que no existe ningún grupo dominante, sino que comprende a todos los individuos como culturalmente complejos, y a la diversidad como un factor de enriquecimiento para el aprendizaje, ya que este está conformado por “las maneras subjetivas de conocer de los estudiantes” (DeLuca, 2012, p. 334) y por la “interacción con el docente” (2012, p. 559). La diferencia principal al respecto del significado dialéctico, es que el aprendizaje no solo surge “con y sobre los estudiantes diversos, sino que también desde los estudiantes diversos”, lo que implica un compromiso con la justicia social, ya que requiere un compromiso hacia el acceso compartido de los recursos y las condiciones que facilitan el aprendizaje (DeLuca, 2012, p. 559). Esta concepción, en la práctica, significa a la diversidad como “un vehículo para la generación del nuevo conocimiento”, adaptando los procesos de aprendizaje a la singularidad de sus educandos, orientando el currículum al interés común y reduciendo las etiquetas individuales que estigmatizan (DeLuca, 2013, p. 334).

4.3.2.2. Principios teóricos de la construcción social.

La construcción social de la escuela parte de la crítica a la educación tradicional, cuyo modelo de conocimiento mantiene el poder establecido y la exclusión social, ya que promulga que tal conocimiento es “objetivo” y “axiológicamente neutro”, es decir, que elude la relación entre “el conocimiento y el poder” (Penalva, 2010, p. 63) y la intersubjetividad en la construcción del conocimiento (Bruner, 1997). Así, la educación tradicional basada en “una racionalidad tecnocrática” significa el lenguaje como objetivo; entiende la razón como un instrumento para conectar los fines, ya dados por “el modelo de sociedad capitalista y conservadora”, con los medios; y concibe que el objetivo epistemológico de la educación es la “eficacia” (Penalva, 2010, p. 64).

Asimismo, la “teoría del currículum oculto” afirma que el conocimiento no es neutro, sino que está inmerso en las creencias, intereses y valores de las personas que la proponen. Por ello, las teorías deben evidenciar estas creencias desde la “crítica” y aportar “un marco teórico (acerca de la naturaleza de la sociedad) [...] que permita poner al descubierto las cuestiones de poder y control” (Penalva, 2010, p. 66). Estos postulados implican entender el lenguaje en interacción con la cultura, para evitar la reproducción de la cultura hegemónica (Bourdieu y Passeron, 1979), ya que el lenguaje influye en los significados individuales, y estos en el lenguaje (Bruner, 1997). Se afirma que, la racionalidad

constructivista concibe la realidad como “una estructura conceptual socialmente construida” (Penalva, 2010, p. 67), donde se da más importancia a unos aspectos que a otros dependiendo de la ideología que predomine. Argumenta este autor, que desde esta teoría todo discurso enmascara una ideología y “el conocimiento en torno a la escuela debe ser democráticamente construido” (p. 70).

Desde este análisis epistemológico, ontológico y semántico de la teoría constructivista, Penalva, (2010) define a la escuela planteando el problema de la naturaleza de sus fines, que son políticos, lo que implica una definición de un nuevo modelo de sociedad democrática, entendida la democracia como la “capacidad humana para dotar de significado a la realidad” y así transformarla (p 70). Además, señala el autor, que el objetivo de la pedagogía constructivista es “la transformación de la sociedad” mediante “la construcción de significados y mecanismos democráticos en la escuela” (p. 71). No obstante, desde el enfoque comprensivo, si bien incluye una postura crítica con las relaciones de poder, los fines de la educación son éticos y universales.

La principal crítica que este autor realiza a la teoría de la educación inclusiva, que deriva de los principios teóricos de la pedagogía constructivista, es que diluye “el conocimiento objetivo y la realidad” y, por ende, elimina al “sujeto racional” (Penalva, 2010, p. 113). No obstante, discrepamos en tanto que Bruner (1997), considerado uno de los fundadores del constructivismo, no elimina el pensamiento paradigmático, o racional, sino que advierte de otro tipo de pensamiento imprescindible para entender los procesos insertos en el trinomio cultura-educación-mente, es decir, el pensamiento narrativo basado en la experiencia que también debe aprenderse y enseñarse como proceso de “creación de la ciencia” y no solo como “ciencia concluida” (p. 146-147). Al respecto, Eisner (1998, p. 57) advierte sobre el carácter racional de la indagación de significados para comprender la realidad social, ya que se fundamenta en la coherencia interpretativa y en el razonamiento basado en la evidencia. Por otro lado, desde el enfoque comprensivo, la construcción del conocimiento se orienta hacia la “racionalidad extraordinaria”, dialéctica y sintética (Herran et. al., 2005, p. 527).

Asimismo, señala Penalva que la función sociocultural del profesor, según la pedagogía constructivista, es de un mero “mediador pasivo” de los procesos para la toma de decisiones (p. 169-170). Según el autor, al desdibujarse “la objetividad y la verdad en los procesos de producción de significado”, se impide la crítica y, paradójicamente, se garantiza que los grupos más influyentes impongan su significado de la realidad, que es

precisamente lo que esta teoría quiere evitar. Penalva (2010) recalca, que el problema de esta teoría no es su carácter participativo o democrático, sino el detrimento de la profesionalidad docente y de la naturaleza científica de su conocimiento. No obstante, en este trabajo se considera que la autoridad docente sigue vigente, incluso se expande, ya que es compartida en los procesos de significación basados en la evidencia. El cambio radica en que el docente deja de ser el narrador omnisciente (Bruner, 1997) facilitando la participación y abriéndose a otras narrativas posibles con base en las evidencias.

En la misma línea, Teófilo (2010) argumenta que recurrir al conocimiento científico, no implica negar la dimensión ética [ni cultural] de la educación, sino su complementación, y el reconocimiento de la cualidad necesaria del conocimiento para educar:

El conocimiento como representación y comprensión de la realidad [...] es una condición sin la cual no se pueden entender el hombre y la enseñanza. La moralidad, imprescindible para el desarrollo integral, no significa la eliminación del conocimiento. Todas las cosas que los humanos puedan adquirir, toda la riqueza psíquica de la que puedan estar dotados, toda la belleza que sean capaces de conquistar, toda la justicia integrada en las relaciones interpersonales y en el proyecto de vida individual, todas estas especificaciones tienen que ser complementarias entre sí, nunca exclusivas y únicas. Cuando se absolutizan, se destruye su significado y su valor. (pp. 234-235)

Por otro lado, Penalva (2010) señala que otro problema fundamental de la cultura democrática es la “fragmentación social”, ya que muchos grupos culturales diferentes sin proyecto común tienden a la fragmentación, por ende, una de las tareas fundamentales del docente es desarrollar “proyectos comunes y realizables”:

Existe participación dialogada en un proyecto si existe un subsuelo que nos une, es decir, si existe una finalidad básica común. [...] La educación y el educador, la escuela y el profesor, tienen ante sí el reto de generar en la sociedad un espíritu de compromiso activo por lo público, es decir, de búsqueda de lo que hace a la sociedad más humana. (pp. 193)

Por tanto, este autor está de acuerdo con el quinto postulado sobre la externalización de Bruner (1997) donde afirma que las obras colectivas son la función de la actividad

cultural colectiva y eje de la creación de comunidades y “formas compartidas y negociables de pensar, [...] mentalités” (p. 43).

Por último, concluye Penalva (2010, p. 200) que para definir la profesionalidad docente debemos tener en cuenta dos dimensiones implicadas en su actividad: “la dimensión práctica y la dimensión cognitiva”. La primera, refiere a la propia praxis que debe siempre estar dirigida a fines educativos. Por tanto, la dimensión práctica está relacionada con su dimensión cognitiva, o investigadora, que le permita tanto la búsqueda de los fines educativos concretos como generar alternativas educativas innovadoras. Asimismo, propone una figura del docente como “promotor sociocultural” donde su responsabilidad radica en “su pensamiento” y en “su actividad”, por lo que estas no deben depender de ningún “interés particular” sino que refieren “únicamente a lo humano, lo universal de cada sociedad y cada cultura”, es decir, que el profesor debe, en todo momento, “impulsar lo que humaniza”, esto es, “defender lo público” (pp. 181-185). Lo público, es entendido aquí como “cuerpo social”, engloba la repercusión que toda acción educativa tiene sobre lo económico, lo político, lo social y lo cultural (Penalva, 2010, p. 186). El docente, por tanto, ha de desarrollar una conciencia de lo público, ha de asumir su responsabilidad sobre “la dirección de la sociedad y la interpretación de los acontecimientos”, en definitiva, el educador ha de ser un “regenerador de la cultura” (p. 187).

Una vez revisadas las principales críticas sobre la pedagogía constructivista y el modelo de cultura democrática que conlleva, se presenta su dimensión práctica. En el siguiente apartado, se propone un currículo cognitivo democrático para la formación del profesorado en educación inclusiva basado en la pedagogía realista fundamentada en el aprendizaje reflexivo orientado a la construcción de significados.

4.3.3. Aspectos prácticos: pedagogía realista y currículum democrático.

En este apartado se trata la práctica en la formación inicial docente que oriente un aprendizaje significativo y una cultura escolar democrática. Por un lado, se propone el enfoque realista basado en la reflexión desde y en la experiencia para el cambio de las teorías subjetivas de los docentes noveles y, por otro lado, se desarrollan los atributos democráticos elaborados en la teoría sobre el currículum democrático, para el desarrollo

de un conocimiento coherente y democrático, guiado por la evidencia científica, que promueva la co-creación de soluciones innovadoras a los retos de las escuelas inclusivas.

4.3.3.1. Pedagogía realista para el cambio educativo.

En el apartado sobre el enfoque comprensivo y los modelos de formación docente 3.0 que se enmarcan en este, se han desarrollado los fundamentos de la pedagogía realista sobre el comportamiento y el aprendizaje docente mediante su planteamiento multidimensional (cognitivo, emocional y motivacional) y la reflexión orientada a la construcción de significado mediante el método ALACT (Korthagen, 2017). En este apartado, se expone el aprendizaje en tres niveles de este modelo, así como los requisitos que la pedagogía realista plantea a los educadores de maestros y maestras.

Aprendizaje en tres niveles.

Este modelo de aprendizaje consta de tres niveles que deseablemente se desarrollan durante la formación inicial de los futuros docentes y durante su formación permanente. El primer nivel, denominado Gestalt, se basa en las experiencias y en los procesos racionales propios de cada persona. De acuerdo con Korthagen (2010a, p. 101), la conducta humana se encuentra mediada por el “sistema experiencial cuerpo-mente”, donde factores emocionales, cognitivos, conductuales y motivacionales se interconectan de manera inconsciente. De ahí, que la cadena “percepción-análisis-decisión-acción” resulte apropiada cuando el maestro esté operando conscientemente (Korthagen y Kessels, 1999, p.9).

Por tanto, durante el primer estadio de formación llamado Gestalt, la reflexión compartida sobre las experiencias previas, las emociones, los significados, las actitudes y las creencias que las acompañan, en definitiva, la identificación de los conocimientos previos, o ausencia de los mismos, a partir de los que se seguirá conociendo, deben ser analizados y contrastados para que lleguen al plano consciente, es decir, para identificar la influencia que tienen como precursores, mientras que a la vez se participa de experiencias educativas innovadoras que evidencian la teoría estudiada mediante su práctica y reflexión. Korthagen y Lagerwerf (2001) señalan que el aprendizaje mediante la formación de Gestalt favorece que se originen otros Gestalt similares en condiciones con características parecidas a las previas en lo referente a su potencial como precursores del aprendizaje. Además, afirman que, para la formación de Gestalt nuevos, resulta necesario que el aprendiz se encuentre en una situación donde está dando respuesta a una

necesidad o problema, precisamente para encontrarse con la obligación de proyectar un conocimiento y constatar la necesidad de generarlo. De esta forma, puede observarse con más facilidad qué conocimientos previos se utilizan como precursores, constatando también su falibilidad e incompletitud. Otra característica relevante en la formación de Gestalt es que las reglas o conceptos subyacentes “raramente se hacen explícitos” en esta fase, y si lo hacen suele ser de forma vaga, ya que los Gestalt funcionan de manera automatizada de manera que el lenguaje en este estadio de aprendizaje juega un papel secundario (p.180).

Tras muchas experiencias innovadoras similares, seguidas de reflexión y confrontación con otros estudiantes o educadores, se sustenta el esquema consciente, esto es, el segundo nivel de aprendizaje (Korthagen y Kessels, 1999). Durante el proceso de esquematización aparecen nuevos conceptos y relaciones entre estos. Esta red mental consciente que deriva de situaciones específicas es el esquema. Korthagen y Lagerwerf (2001) señalan que los esquemas describen los Gestalt de forma más generalizada y detallada ya que su naturaleza es más elaborada. Igual que en la fase anterior, los estudiantes llegan a este nivel de esquema guiados por la necesidad de obtener mayor claridad, lo que implica un mayor nivel de abstracción. En algunas ocasiones, el conocimiento esquematizado puede convertirse en evidencia para el individuo mediante un proceso llamado “reducción de nivel” donde el esquema es usado de manera menos consciente y más intuitiva. No obstante, cuando los docentes se enfrentan a situaciones educativas nuevas, son capaces de utilizar el esquema de manera más consciente que al usar los Gestalt. En este nivel de aprendizaje, los Gestalt pueden ser explicados con palabras e imágenes. Al respecto, Pérez Gómez, Soto y Serban (2015) proponen el uso de las Lesson Studies como estrategia para la formación de Gestalt informadas en la formación inicial docente (Korthagen, 2010b).

El último nivel, consiste en generalizar los esquemas en una teoría coherente, es decir, en un entendimiento profundo y abstracto de la situación. Korthagen y Lagerwerf (2001, p. 179) definen la teoría como “una red lógica y consistente de axiomas y definiciones, dirigidas hacia ciertas consecuencias para la enseñanza”. Los futuros maestros estarán en el nivel de construcción de la teoría cuando sean capaces de reconsiderar sus esquemas y explicar lógicamente las propiedades e interconexiones de una situación educativa mediante proposiciones lógicas.

Principios básicos de la formación docente para el cambio educativo.

En su propuesta, Korthagen y Kessel (1999, p. 13) afirman que el educador de educadores debe garantizar al menos cuatro competencias básicas: "crear experiencias de aprendizaje adecuadas" para desarrollar Gestalt significativos, "promover una mayor toma de conciencia y de reflexión", "ofrecer nociones teóricas", y "capacitar la actuación docente del estudiante de una manera productiva". Por otro lado, Korthagen, Loughran y Russell (2006) han fundamentado siete principios básicos para orientar la reflexión en la formación docente y lograr el necesario cambio educativo, situando a la experiencia en el centro de su propuesta.

En primer lugar, señalan la importancia de enseñar a los futuros docentes a aprender de su propia experiencia, hacer explícitos sus procesos de aprendizaje y de enseñanza, en colaboración con sus compañeros y educadores, para poder dar respuesta a las distintas demandas que tendrán que afrontar durante su carrera profesional. En definitiva, hacer que los enfoques teóricos sean significativos para los futuros maestros.

El segundo principio que exponen estos autores trata sobre la necesidad de presentar el conocimiento de manera socialmente construida, compartida y orientada hacia la resolución de problemas reales; evitando presentar las teorías como algo dado que el futuro docente debe aplicar. Esta perspectiva del conocimiento presenta varias ventajas que favorecen el cambio en las tradiciones educativas. Al construir teorías mediante un proceso de reflexión sobre los problemas prácticos de su profesión, estas son integradas de manera más significativa por los docentes ya que las estarán dotando de carga emocional. Además, mediante este proceso se favorece que durante su carrera profesional cuenten con la habilidad para seguir desarrollando su conocimiento práctico.

El tercer principio señala la importancia de situar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para ofrecerle la posibilidad de experimentar la práctica de la enseñanza en la propia facultad de educación, y no limitar este aprendizaje al periodo de prácticas externas. Por tanto, señalan los autores que se precisa un cambio en la metodología para la formación docente, dejando de poner el acento exclusivamente en los contenidos curriculares, para ponerlo en su didáctica.

En cuarto lugar, estos autores describen la importancia de mejorar la formación inicial docente mediante la capacitación en investigación sobre su propia práctica, una vez más, guiada por sus educadores para favorecer el aprendizaje significativo.

El quinto principio, señala la importancia del trabajo cooperativo entre los futuros maestros y maestras, destacando la necesaria participación de los estudiantes aspirantes a maestros en las “comunidades discursivas de su aula” (Korthagen et. al., 2006, p. 1032). El trabajo cooperativo y reflexivo resulta clave para el desarrollo profesional; dada la tradicional cultura individualista de la profesión docente, se hace imprescindible que sea desarrollado en su formación inicial, con el fin de transformar las culturas de las instituciones educativas hacia posturas más colaborativas, horizontales y democráticas, que favorezcan la coherencia y la interrelación entre teorías y prácticas. En cuanto al sexto principio, estos autores subrayan que la deseada colaboración debe también producirse entre la universidad, los educadores de maestros y los maestros en las escuelas.

Por último, y altamente relevante para el planteamiento de esta investigación, el séptimo principio desarrollado por estos autores clama por la mejora de la formación inicial docente mediante la planificación de experiencias educativas en las facultades de educación que den sustento práctico para la reflexión de los enfoques teóricos planteados en sus programas de formación, de manera explícita y comprensible. Al respecto, Segall (1999) evidenció que existe una indivisible conexión entre cómo los estudiantes aspirantes a docentes relacionan la teoría en la práctica, y en cómo la relacionarán al ser profesionales. Por tanto, aboga por practicar la teoría durante la formación docente y reflexionar sobre las experiencias previas para revertir las creencias pedagógicas tradicionales que carecen de evidencia científica. Si bien reconoce que esta tarea no es sencilla, anima a los educadores de maestros a poner el foco de atención en los procesos educativos, a facilitar experiencias educativas diferentes a la norma para posibilitar el cambio:

[...] experiencias que involucren a los cursos de formación docente no como preparación para el Prácticum sino como entornos de práctica en sí mismos, donde las prácticas se practican y se teorizan, y la teoría no solo se considera *para* la práctica, sino que es de hecho practicada. (pp. 303-304)

De este modo, la pedagogía realista de la formación del profesorado pone el acento en la experiencia previa de los estudiantes, para explicitar las teorías subjetivas o implícitas que mantienen los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; pero también, sobre las experiencias innovadoras en las facultades de educación que evidencian, ilustran y facilitan la experimentación de la teoría, y la necesaria reflexión, durante la propia formación. Por tanto, el enfoque realista plantea un modelo de aprendizaje sostenido tanto

en la perspectiva individual como social, enfatizando que las situaciones prácticas son la raíz de todo conocimiento que es socialmente construido. Así, se promueve la interrelación entre la teoría y la práctica principalmente desde la reflexión de los docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, incorporando ideas teóricas que puedan transformar su práctica docente.

4.3.3.2. El currículum cognitivo democrático y sus atributos.

En los últimos años se está cuestionando la eficacia de la formación inicial y continua de los docentes y algunos autores ponen el foco de atención sobre la jerarquía en la construcción del conocimiento (Zeichner, et. al., 2014; Zeichner, 2016). Como ya hemos desarrollado en el apartado sobre los modelos de formación docente 3.0, Zeichner et. al. (2014) evidencian el carácter expansivo y orientado al cambio del conocimiento democrático. Al respecto, varios autores (Knight, 2000a; 2000b; 2001; Laguarda y Pearl, 2005) proponen un currículum democrático que consta de siete atributos de los programas educativos: la autoridad; la inclusión de todos los miembros; el conocimiento organizado para solventar problemas relevantes; la defensa y redefinición de los derechos y las obligaciones; la creación de un ambiente óptimo para el aprendizaje mediante condiciones universales (Knight, 2000a, p. 8-11); y como consecuencia de los anteriores, la igualdad.

En este trabajo se entiende que este currículum orientado a la participación democrática y la co-creación de soluciones innovadoras, favorecería lo que Booth (2011, pp. 313) considera un currículum inclusivo, señalando la necesidad de vincularlo a “las necesidades básicas de los individuos”: un currículum inclusivo en la formación del profesorado debe atender a las necesidades, los intereses y el conocimiento de los futuros docentes, a la vez que ha de basarse en el conocimiento, intereses y necesidades de los educadores de docentes.

Autoridad basada en la evidencia.

La autoridad democrática, siguiendo la teoría de Knight (2001, pp. 251-252), es “persuasiva y negociable”, alejándose así de sus contrarios “la anarquía” y “custodia”. Afirma el autor que, con la custodia, significada como autoritarismo, se ha negado el interés de los discentes. Por tanto, Knight (2001, p. 252) señala que la autoridad democrática debe persuadir sin imponer al otro y, por ende, se legitima en la medida en

que “persuade a los estudiantes de que lo que está siendo enseñado puede ser aprendido por todos”.

No obstante, Arendt (1996, p. 147) señala que “autoridad y persuasión son incompatibles”, ya que la persuasión requiere de igualdad argumentativa entre los implicados, mientras que el orden autoritario “siempre es jerárquico”. Como argumenta la autora, el concepto de autoridad tiene un origen romano, dónde la fuente de su legitimidad se encuentra “exclusivamente en el pasado” (p. 156). Siguiendo el pensamiento de Platón, señala que la obediencia que deriva de la autoridad implica “que los hombres conservan su libertad” (p. 167) donde la violencia no tiene cabida en los gobiernos autoritarios basados en las leyes. Así, Platón propuso que “la verdad, es decir, las verdades que llamamos evidentes constriñen la mente y que esa coacción [...] es más fuerte que la persuasión y las razones” (p. 171).

En esta línea, Knight (2001) señala que la legitimación de la autoridad es desafiada en aquellos contextos donde la desigualdad y la opresión se encuentran presentes. De ahí, apunta que tanto “la competencia” como “la imparcialidad”, deben ser una prueba esencial de la autoridad, y que ambas se ven dificultadas por cuestiones de “raza, etnia, género, y religión” (Knight, 2001, p. 252) y también podemos añadir por cuestiones de capacidad. Concluye el autor que resulta imprescindible preparar a los futuros docentes para legitimar la autoridad en las culturas democráticas. En la misma línea, Laguardia y Pearl (2005, p. 10) añaden que este liderazgo democrático se debe adquirir durante su formación, mediante habilidades relacionadas con “comparar y contrastar, adecuadamente distintos modos de autoridad”. Por otro lado, es necesario desarrollar la capacidad de negociación de significados (Bruner, 1997) y la argumentación basadas en las creencias verdaderas, en la evidencia (Arendt, 1996).

En este estudio, se asume un concepto de autoridad educativa basado en la evidencia, en el conocimiento, donde la autoridad es “más que una opinión, pero menos que una orden” (Arendt, 1996, p. 195). Como propone Bruner (1997, p. 42) el aula debe repensarse como una “subcomunidad de aprendices mutuos” donde la autoridad del profesor no disminuye, sino que se comparte con los educandos, siempre y cuando esté basada en la evidencia científica. Asimismo, Morales y Aguilera (2012) señalan que la autoridad docente trasciende la mediación ya que supone un ejercicio de libertad compartida, fundamentado en las cualidades del docente reconocidas por el discente. En esta línea, como señala Aguilera (2019), “el criterio de autoridad” del docente se basa en

su conocimiento como “ejercicio de su racionalidad” y en una relación dialogada que provoca la construcción del conocimiento del educando (p. 3).

Se considera, por tanto, que la preparación para ejercer y compartir una autoridad docente dialogada, basada en el conocimiento, no solo resulta imprescindible para la cultura democrática, sino también para la generación de conocimientos y, por ende, de prácticas inclusivas.

El orden inclusivo de los miembros de la comunidad.

Knight (2001) afirma que la educación democrática hace frente a la exclusión y a la segregación dando la bienvenida a todos los estudiantes como miembros igualitarios. Considera que la credibilidad de la democracia está determinada por “su habilidad para atraer a todos sus ciudadanos a ella”; por tanto, el aula democrática debe ser “centrípeta”, es decir, un lugar donde todos “tiran hacia el centro”, colaborando para desarrollar “lealtades y relaciones mediante proyectos de construcción comunitaria” (Knight, 2001, p. 252).

En contraposición, la exclusión deriva de la “centrifugación”, representada por la educación jerárquica promotora de prácticas como “agrupar por habilidad”, “la diversificación”, “la selección de materias” o, aunque menos evidente, por el “estímulo diferencial” de los profesores hacia sus estudiantes (Knight, 2001, p. 252). No menos relevante, Lameda y Pearl (2005, p. 10) subrayan la necesidad de renovar “el valor percibido” de la educación pública, dado que la educación privada supone jerarquización, en cuanto vía de escape de la educación pública, lo que implica que esté lejos de un requerimiento necesario para la democracia, la inclusión.

La determinación del conocimiento relevante.

El tercer atributo versa sobre la determinación del conocimiento relevante. De acuerdo con Knight (2001, p. 253-254), las áreas mínimas que el conocimiento importante debe atender giran en torno al interés común, la participación, el desarrollo personal y profesional. Por un lado, el docente debe defender y evidenciar la importancia de los contenidos del currículum, mientras que los educandos actuarán como investigadores en la búsqueda de soluciones personales y/o sociales de interés común.

En la misma línea, Bruner analiza la naturaleza íntima del proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollando cuatro ideas cruciales que deben estar presentes en los

programas de formación docente. En primer lugar, los educandos deben reflexionar sobre lo aprendido, es decir, deben dotar al aprendizaje de sentido y para ello deben aprender el método de explicación de la ciencia, pensamiento paradigmático, y “los métodos interpretativos y narrativos de la historia, las ciencias sociales e incluso la literatura” (Bruner, 1997, p. 111). Su segunda idea es la de agencia, estrechamente ligada a la tercera, la colaboración. Asimismo, el autor antes citado señala que la perspectiva agente “toma la mente como proactiva, orientada hacia problemas, enfocada atencionalmente, selectiva, constructiva, dirigida a fines” (p. 113) y, por tanto, la enseñanza debe girar en torno a la solución de problemas sobre la condición humana, o sobre problemas pedagógicos, pero no de manera aislada, sino que necesitamos del Otro: “la mente agencial [...] busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas” (p. 113). El fin último de la agencia y la colaboración, es crear mayor conciencia y, por ende, más diversidad. Por último, este autor señala que las instituciones educativas son una cultura, es decir, “una caja de herramientas, de técnicas y procedimientos para manejar y entender el mundo” (p. 118), y por ende deben asegurar que los educandos dominen el arte de la narración, para así buscar evidencias para las posibles interpretaciones de los problemas pedagógicos.

Abordando ahora de la relevancia sobre los contenidos específicos relacionados con la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado, según describe la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales [AEDEANEE] (2011, p. 25), en España la mayoría de los cursos no abordan la diversidad en toda su amplitud, sino que la vinculan a las “necesidades educativas especiales y la integración escolar de éstas”. Mediante este informe recomiendan avanzar hacia modelos de formación participativos, compartidos y coordinados, donde se implique a los estudiantes en el conocimiento relevante, se fomente su aprendizaje entre “todos los cursos y se establezca coordinación entre los distintos cursos y las distintas instituciones” (p. 24). Asimismo, Vélez, Tárraga, Fernández-Andrés y Sanz (2016), señalan que la formación docente en aspectos inclusivos en España es insuficiente y optativa, por lo que proponen “transversalizar el tratamiento de la inclusión” a lo largo de un modelo de formación “de una sola vía” (Nash y Norwich, 2010. En Vélez et. al. 2016, p. 90), también denominado “modelo de unificación” (Staylon y McCollum, 2002. En Vélez et. al. 2016, p. 90) para superar la dicotomía entre docente generalista y docente de

educación especial, y como requisito para que cualquier docente pueda atender la singularidad de todos sus alumnos en un aula ordinaria.

Derechos.

El cuarto atributo aborda los derechos de los educandos y los docentes. Siguiendo el pensamiento de Knight (2000a, p. 33), en una democracia los derechos siempre deben preceder a las responsabilidades. Por tanto, defiende que los docentes ayuden a sus educandos a entender, e incluso a redefinir, sus derechos desde la siguiente concreción: “un derecho es cualquier actividad íntegra que no restringe la actividad de los otros, o requiere de los otros un esfuerzo especial”. Así, los derechos deben ser una parte importante del currículum a desarrollar, pero han de estar previamente establecidos para definir la naturaleza de la relación bidireccional educando-docente-administración. Los resultados de su investigación muestran cuatro derechos persistentes en el tiempo:

- (1) El derecho a la libre expresión;
- (2) El derecho a la privacidad;
- (3) El derecho a algún tipo de proceso adecuado (presunción de inocencia, derecho a no testificar en contra de uno mismo [...] y protección contra el castigo cruel e inusual);
- (4) el derecho de movimiento (no ser una audiencia cautiva). (Knight, 2001, p. 256)

Por otro lado, resulta imprescindible que los estudiantes de Magisterio conozcan y reflexionen sobre el derecho a la educación y los derechos de las personas con discapacidad. Destacamos, que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD], en su artículo 12, especifica que las personas con discapacidad tienen pleno derecho frente a la ley, es decir, reconoce su capacidad legal, entendida esta como capacidad de derechos y de acción (Asamblea General de las Naciones Unidas [UNGA], 2006). Además, establece en su artículo 24, que los Estados miembro deben asegurar un sistema educativo inclusivo en “todos los niveles” y “a lo largo de la vida”. Al respecto, Taylor (2002) afirma que mediante los debates sobre los derechos humanos se promueve la transferencia del orden moral en el imaginario de los aspirantes a docentes y, por ende, en sus prácticas futuras y en su comportamiento profesional.

Participación universal.

El quinto atributo hace referencia a la naturaleza de la participación en las decisiones que afectan a la vida propia. Knight, (2000a, p.35) defiende que todos los educandos deben ser igualmente preparados para los procesos participativos. Los conocimientos y

habilidades sobre el arte de la ciudadanía, la negociación o la alteridad son esenciales para desarrollar “una identidad sana y una cultura escolar socialmente inclusiva”.

Al respecto, Latimier y Šiška (2011, p.4) apuntan que “los niños con discapacidad intelectual no cuentan con oportunidades para expresarse libremente en todos los aspectos que les afectan”, recomendando estos autores a las escuelas europeas avanzar hacia la educación para la ciudadanía y el fomento de la participación y la autodefensa de todos sus educandos.

Laguarda y Pearl (2005, p. 18-19) señalan que para el desarrollo de ciudadanos responsables y comprometidos es necesario “un gobierno escolar revitalizado”, “la participación en actividades cooperativas e informadas en principios democráticos” y “la involucración en servicios comunitarios significativos”. Asimismo, estos autores recalcan que la participación del alumnado en la toma de decisiones no deslegitima la autoridad docente, sino que la refuerza. Ahora bien, para que el alumnado pueda avanzar en la toma de decisiones, deberá conocer y manejar la indagación interpretativa para la negociación de significados (Bruner, 1997).

Por último, al respecto del docente que fomenta la participación del alumnado en su aprendizaje, García-Pérez (2007) define entre sus rasgos esenciales la defensa de la educación pública, significada esta como “espacio público para la reconstrucción de la cultura”, de ahí, señala el autor, la participación ha de ser crítica, reflexiva y orientada al compromiso por construir una nueva sociedad.

Ambiente óptimo para el aprendizaje.

En sexto lugar, se abordan los ambientes óptimos para el aprendizaje desde la disponibilidad de unas condiciones universales, tales como; “estimular el riesgo”, “evitar el dolor innecesario”, “significado”, “sentido de competencia”, “pertenencia”, “utilidad”, “esperanza”, “entusiasmo”, “creatividad” o “propiedad” (Knight, 2000a, p. 8-11). Además, el autor critica la falta de atención al ambiente educativo, y subraya que es un error poner el acento en las diferencias individuales de los educandos, ya que contribuye a su segregación. Concluye que el constructo inteligencia debe ser reexaminado como “atributo ecológico” (Knight, 2000a, p.35).

Al respecto, Laguardia y Pearl (2005, p. 26) señalan que los apoyos deben dirigirse a la mejora de las capacidades funcionales de todos los estudiantes, sin obviar el papel del ambiente para el desarrollo de capacidades.

Igualdad y equidad

Por último, la igualdad es entendida, según Knight (2001) como igualdad de oportunidades para el éxito escolar; es la capacidad de justicia social, objetivo último de la educación democrática, cuyo progreso dependerá de la consecución de los seis atributos previos (Knight, 2001). No obstante, Booth (2011) señala que la igualdad en el ámbito de la educación inclusiva ha de ser entendida como igualdad de valor, o mérito, entre las personas, y no tanto como igualdad de oportunidades, ya que existe desigualdad de condiciones, las oportunidades han de ser equitativas. Por ende, para avanzar hacia la igualdad de reconocimiento, hacia una sociedad más justa y equitativa, primero debemos identificar los procesos que mantienen la desigualdad en el ámbito educativo, cuestión que puede ser evaluada mediante el currículum democrático.

5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Existe una amplia evidencia científica sobre la relación entre las actitudes del profesorado hacia la inclusión y su implementación efectiva en las escuelas (Varcoe y Boyle, 2014). A su vez, para fomentar actitudes positivas entre los profesionales de la educación, la formación inicial del profesorado juega un papel crucial, argumentándose que debe basarse tanto en contenidos, valores, competencias y actitudes relacionados con la justicia social y los derechos humanos y así, alejarse de la perspectiva médica basada en el déficit (Álvarez y Buenestado, 2015). Asimismo, la formación docente en educación inclusiva debe abordar el dilema sobre cómo vincular la teoría con la práctica, adoptando enfoques reflexivos, donde se facilite experimentar la teoría y reflexionar sobre la práctica.

El enfoque dialéctico de la socialización docente ofrece una comprensión de la relación entre el docente y las instituciones educativas, donde el cambio educativo hacia la educación inclusiva es posible. Concretamente, en los últimos treinta años, una de las principales líneas de investigación hacia el cambio educativo han sido las teorías subjetivas de los docentes (Richards, et. al., 2014). Catalán (2016, p. 31) define las teorías subjetivas como “modelos explicativos personales, sobre sí mismos y el entorno, que tienen la función general de guiar o influir en el comportamiento”. Estas actúan como filtros de las experiencias socializantes, incorporando las que concuerdan con sus experiencias tempranas, y desechando las que no coinciden con sus creencias y puntos de vista. No obstante, mediante la intervención educativa, estos filtros pueden modificarse, una vez el sujeto ha vivenciado nuevas experiencias e interactuado con diferentes agentes socializantes (Richards et. al., 2014).

De ahí, se significa al docente como un “constructor proactivo de su propia subjetividad”, donde el cambio profundo en la significación de su entorno y de sí mismo conlleva la transformación de sus teorías subjetivas (Cuadra y Castro, 2018, p. 148). La transformación de las teorías subjetivas se relaciona con el aprendizaje en tres niveles presentado en la pedagogía realista y su enfoque de reflexión orientado al significado (Korthagen y Kessel, 1999; Korthagen 2017): la reflexión sobre las experiencias previas; las emociones, los significados, las actitudes y las creencias que las acompañan, deben ser analizadas y contrastadas para que lleguen al plano consciente, o esquema; y posteriormente, alcancen un nivel más abstracto de teoría coherente con el conocimiento

científico. De acuerdo con Cuadra y Castro (2018, p. 156), los indicadores de cambio en las teorías subjetivas de los docentes pueden resumirse en los siguientes:

- a) La conciencia o confirmación del cambio [...] una nueva forma de interpretar un fenómeno [...]
- b) un mayor sentido de autoeficacia, respecto a la propia capacidad de cambio o de aprendizaje y de control sobre un fenómeno [...]
- c) la descripción de una mayor funcionalidad en base a esta nueva forma de pensar, es decir, que se logra una mayor adaptación a partir del cambio subjetivo [...]
- d) la asignación de sentido a una nueva forma de pensar o la relación de la nueva información con la que ya posee, lo que da origen a una nueva TS [...]
- e) surgimiento de explicaciones de mayor complejidad con
- f) variaciones en su contenido y
- g) significado.

A continuación, se analizan los factores que influyen en el cambio de las teorías subjetivas y las actitudes de los aspirantes a docentes, organizando el análisis en las tres etapas de la socialización docente: aculturación, socialización profesional, socialización organizacional.

5.1. Fase de aculturación: experiencias previas.

En primer lugar, la fase de aculturación comprende el periodo previo a la formación inicial del futuro docente. En esta fase la observación juega un papel importante en el aprendizaje (Lortie, 1975). Este autor también señala que las percepciones individuales sobre los requisitos para ser docente suponen un elemento clave en los procesos dialécticos, dado que influyen en la formación de teorías subjetivas de la realidad docente y, por tanto, actuarán de filtro a la hora de interpretar las nuevas experiencias durante su formación. Por otro lado, las experiencias previas como estudiante juegan un papel crucial en la formación de Gestalt, influyendo en la actividad docente a lo largo de su carrera profesional (Korthage, 2017). En esta fase, se comienza a formar teorías subjetivas de la realidad que perfilarán la perspectiva de los docentes en el futuro (Cuadra y Castro, 2018) si no se realiza una intervención efectiva desde la formación inicial de los futuros docentes para transformarlas.

Las experiencias previas de los maestros están íntimamente ligadas al desarrollo de estrategias inclusivas y al sentimiento de autoeficacia para atender a la diversidad. Avramidis, Bayliss y Burden (2000), tras realizar un estudio sobre los estudiantes de

Magisterio en Inglaterra, afirmaron que las actitudes de los estudiantes están relacionadas con sus conocimientos, sus experiencias y sus competencias, por lo que deben recibir una formación que profundice y sea coherente con estos tres aspectos.

También, acerca de las experiencias previas del docente, Chiner (2011) refiere que cuantas más experiencias, junto a actitudes favorables a la inclusión, los docentes aplican más estrategias adaptativas e inclusivas. Esto deriva en la necesidad de ofrecer oportunidades prácticas a los futuros docentes para el desarrollo competencial de la atención a la diversidad. Por ende, concluyó la autora, que es imprescindible, para afrontar el reto inclusivo, formar a todos los docentes en educación inclusiva de manera inicial y permanente, ofrecer a los docentes recursos y tiempo para planificar su docencia y, por último, desarrollar planes para cambiar las actitudes desfavorables de los docentes, muy necesario en la etapa de educación secundaria. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los expuestos por Granada, Pomes y Sanhuenza (2013): las experiencias previas en contextos educativos inclusivos potencian actitudes positivas hacia la inclusión.

En cuanto a las experiencias previas con personas con discapacidad o con dificultades en el aprendizaje, Chiner (2011) señala que aquellos estudiantes que cuentan con este tipo de experiencias en su entorno familiar son los que presentan actitudes más positivas. Tárraga, Grau y Peirat (2013) también concluyen que existe una influencia sobre las actitudes de los docentes respecto a sus experiencias previas con alumnos con necesidades educativas especiales. Este aspecto también ha sido señalado por otras investigaciones en diferentes contextos educativos (Avramidis, et. al., 2000; Forlin, Sharma y Loreman, 2007; Gao y Mager, 2011; Kim, 2011 y Swain, Nordness y Leader, 2012; Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012). Este hecho se apoya en la hipótesis de contacto que indica que tanto la frecuencia como la calidad de las experiencias influye en las actitudes y en la formación de nuevos Gestalt (Allport, 1968; Korthagen y Kessels, 1999).

5.2. Fase de socialización profesional.

La fase de socialización profesional comienza con la formación inicial del docente. Richards, et. al, (2014) afirman que los estudiantes de Magisterio no aceptan de manera pasiva las nuevas creencias, los valores y el conocimiento de sus educadores. La posibilidad de poder modificar las teorías subjetivas sobre la realidad que se han formado durante la fase de aculturación, y que prescinden de evidencia científica, depende de la

capacidad dialéctica de los educadores de maestros para la elaboración de significados con sus educandos y para desarrollar su competencia reflexiva sobre la propia práctica educativa. Además, la transformación de las teorías subjetivas supone un cambio motivado principalmente por aspectos emociones y por la generación de conflictos cognitivos (Cuadra y Castro, 2018; Khothagen, 2017).

Álvarez y Buenestado (2015) señalan que la formación inicial de los docentes en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba influyó en las actitudes de los estudiantes durante un periodo inicial, estabilizándose posteriormente. También, Costelo y Boyle (2013) encontraron actitudes negativas durante el grado, que mejoraron durante el postgrado de los docentes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Según estos autores, estas diferencias pueden ser explicadas por distintos factores: currículum formativo, características contextuales como la organización de los programas o las peculiaridades individuales de los estudiantes.

A continuación, se analiza la literatura que aborda esta etapa de la socialización docente orientada al cambio, atendiendo a factores como los valores, los factores macro culturales, el sentido de autosuficiencia, las estrategias inclusivas para atender a la diversidad y la coherencia entre la teoría y la práctica. Cabe señalar que estos factores están estrechamente interrelacionados, pero para facilitar su análisis se presentan de manera separada.

5.2.1. Valores inclusivos y factores macro culturales.

Al respecto de la formación inicial docente, Sandoval (2009) realizó una investigación exploratoria sobre los valores inclusivos de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados mostraron que el 77% de los participantes creían en el derecho a la inclusión de todos los alumnos (valor de justicia), el 72% aceptaban que la igualdad es un principio educativo (valor de igualdad), y el 85% colaboraría dentro del aula con el maestro de apoyo, si bien el 73% no consideraba relevante la colaboración con otros docentes (valor de colaboración).

Esta autora demostró que los estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid que defienden el derecho a la educación inclusiva mantienen valores de justicia, colaboración e igualdad. Por tanto, la autora concluye que, dado los bajos resultados en colaboración, es necesario fomentar los valores de colaboración entre sus

estudiantes; desarrollar estrategias prácticas de colaboración entre docentes, para mejorar la formación docente en la atención a la diversidad; además de incluir contenidos en los programas sobre el origen de las dificultades educativas. Asimismo, Álvarez y Buenestado (2015) evidenciaron que los valores relacionados con la autotrascendencia (universalismo y benevolencia) promueven actitudes positivas hacia la educación inclusiva, destacando la colaboración, la justicia y la igualdad.

En cuanto a los factores culturales y sociales, Cardona, Florian, Rouse y Stough (2010), realizaron un estudio multicultural sobre las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia las personas que se alejan de la norma en tres facultades de educación situadas en España, Inglaterra y Estados Unidos, concluyendo que existen diferencias significativas en las actitudes de los maestros en función de estos factores macro, señalando así futuras líneas de investigación:

Los posteriores investigadores podrían querer explorar por qué la actitud hacia las personas diferentes incluye una aceptación en mayor medida en algunos contextos culturales que en otros. ¿Es una cuestión de cultura "dominante" contra cultura "minoritaria", un elevado sentido de la democracia, o algo más? ¿Hasta qué punto está la tolerancia vinculada a la historia social y política? ¿Hay factores culturales que facilitan o inhiben la actitud positiva, la aceptación y el respeto hacia las personas diferentes? (p.260)

No obstante, existen evidencias contradictorias respecto a la influencia de las factores sociales y culturales en las actitudes docentes. Loreman, et. al. (2013) realizaron una investigación internacional en cuatro programas de Educación Primaria, y algunos de Educación Secundaria, en Australia, Canadá, Indonesia y Hong Kong. El estudio mostró diferencias entre los cuatro países, aunque los autores descartaron la variable cultural occidente versus oriente como indicador de las posibles diferencias. Estas autoras sugirieron que las diferencias entre culturas pueden verse influidas por aspectos culturales más específicos de cada país, como la importancia de la humildad en la cultura China en relación con la autoeficacia. Si bien, un estudio anterior de las mismas autoras, y bajo las mismas condiciones, concluía que existían diferencias en las actitudes hacia la educación inclusiva entre las culturas occidentales y orientales (Sharma, Forlin y Loreman, 2008).

5.2.2. Estrategias educativas inclusivas y sentido de autoeficacia.

El sentido de autoeficacia resulta ser otro factor influyente en las actitudes del profesorado hacia la inclusión, tanto en su formación inicial como durante su etapa profesional (Matínez y Bilbao, 2011; Álvarez y Buenestado, 2015). Al respecto, Gao y Mager (2011) realizaron un estudio sobre la relación entre la percepción de autoeficacia y las actitudes hacia la diversidad de los estudiantes de un programa de educación inclusiva en los Estados Unidos. Estos autores demostraron que, al mejorar el sentido de eficacia práctica durante el programa de formación inicial, las actitudes de los futuros maestros fueron más positivas hacia la diversidad, exceptuando el caso de los alumnos con problemas de conducta, con los cuales los futuros maestros siguieron manteniendo actitudes negativas. Al respecto, Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen (2012) señalan la capacidad de colaboración con otros profesionales de la educación y con las familias, como elemento clave en la autoeficacia de los futuros docentes, para mejorar la formación para la educación inclusiva y su desarrollo práctico, ya que la capacidad de colaboración fue el mejor predictor de las actitudes positivas hacia la educación inclusiva tanto en Finlandia como en Sudáfrica.

Asimismo, Sandoval (2009) al respecto de las estrategias inclusivas de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) evidenció que mayoritariamente (69%) los alumnos afirmaron poder utilizar actividades con distinto nivel de exigencia, si bien existía un grupo significativo que prefería la agrupación homogénea por nivel competencial (20%). Respecto a la colaboración docente como estrategia inclusiva, el 73% de los estudiantes de Magisterio de la UAM no lo consideraba relevante para atender a la diversidad, mientras que el 25% veía favorable los agrupamientos flexibles donde se compartan responsabilidades con otros docentes. No obstante, el 85% se posicionó en acuerdo con colaborar con el maestro de apoyo dentro del aula para atender a los alumnos con discapacidad. En cuanto a la evaluación, el 77% mostró aceptación a la hora de emplear distintos métodos de evaluación, si bien solo el 49% refería una actitud reflexiva frente a los posibles malos resultados de los alumnos, mientras que el resto no promovería cambios. Por último, el 94% de los participantes se mostraron a favor de la apertura del centro a su comunidad. En cuanto a los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, Álvarez y Buenestado (2015) informaron que sus actitudes hacia la educación inclusiva eran

positivas, expresando además su predisposición para implantar estrategias inclusivas destinadas a alumnos con NEE.

Considerando el desarrollo de estrategias inclusivas y de competencias transversales en la formación inicial docente cabe destacar la tutoría universitaria, ya que como indica Aguilera (2009, p. 335), entre sus objetivos se encuentran: “la formación de una personalidad comprometida con el bienestar de la humanidad”, así como “atender cuantas necesidades presentes el alumno”. En una investigación más reciente, Macías, et. al. (2017, p. 103) evidencian que las tutorías en pequeño grupo son más enriquecedoras que las individuales, destacando “la tutela no directiva, sino encauzadora de las inquietudes” que surgen de los interesados, lo que promueve la autonomía de estos, el cambio de actitudes y la mejora de los aspectos académicos.

Asimismo, Swain, et. al. (2012) señalaron que las actitudes de los futuros maestros en Nebraska se transformaron positivamente tras haber observado a docentes habilitados durante las prácticas externas a la hora de atender las diferencias individuales de sus alumnos mediante prácticas como la colaboración y el diseño universal. En esta línea, Ahmmed et. al (2012) señalaron que las experiencias educativas previas exitosas con alumnos con discapacidad influyen positivamente en las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Por tanto, proponen que, tanto en la formación inicial, como en la continua, se deben procurar prácticas con los mejores docentes en la enseñanza de alumnos con NEE.

En cuanto a la experiencia previa con alumnos con NEE durante el periodo de prácticas, Álvarez y Buenestado (2015) señalaron que la mayoría de los estudiantes habían tenido su primera experiencia previa con personas con NEE durante el Prácticum, por lo que lo sitúan como escenario idóneo para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión. No obstante, dado que no existen suficientes escuelas inclusivas para todos los docentes en prácticas externas, como señalan Richards, et. al., (2014) la colaboración entre los programas de formación del profesorado y las escuelas locales, bajo supervisión y apoyo, ayudan a los futuros docentes a lidiar con la cultura escolar, a la vez que proporcionan una formación práctica.

Resalta la propuesta innovadora de Morales y Aguilera (2012) sobre incluir el aprendizaje servicio en el módulo del Prácticum en los Grados de Educación Social y Pedagogía. Evidencian estos autores cómo este tipo de aprendizaje, junto a la orientación

de docentes investigadores mediante la tutoría, aporta múltiples ventajas, entre las que destacan el compromiso con la comunidad, la reflexión o la colaboración con otras instituciones. Dada la influencia positiva que tienen las experiencias previas con personas con discapacidad en los futuros docentes y, por ende, con cualquier colectivo susceptible de fracaso escolar, esta forma de enseñanza desarrollada en distintos entornos educativos aportaría diversidad a las experiencias educativas de los futuros maestros y maestras de Educación Primaria.

5.2.3. Coherencia entre la teoría y la práctica.

Cabe resaltar que si bien la mayoría de la literatura sobre el aprendizaje basado en la experiencia trata sobre la idoneidad de las prácticas externas para dotar de calidad a la formación docente (Álvarez-Álvarez, 2012; Swain, et. al., 2012; Álvarez y Buenestado 2015; Manso, 2019), en esta investigación se opta por adoptar un planteamiento de la experiencia educativa no solo desde el Prácticum, sino también vivida por los futuros docentes en sus facultades de educación como parte del aprendizaje teórico y práctico de calidad sobre la atención a la diversidad.

Como señaló Dewey (1938), aunque la experiencia se sitúa en el centro del aprendizaje, no todas las experiencias son igualmente educativas, y por tanto, se mantiene una posición escéptica sobre la posibilidad de dotar de prácticas externas de calidad e inclusivas a todos los aspirantes a docente, ya que se considera que para el desarrollo de escuelas inclusivas resulta necesario un cambio en las bases del pensamiento de los docentes, impulsado desde y en las facultades de educación, e idóneamente, en espacios de formación híbridos que incluyan a todos los colectivos de la comunidad educativa. No obstante, como señalamos en el apartado sobre el desarrollo de estrategias inclusivas, existe evidencia sobre la idoneidad de tutorizar las prácticas externas por parte de los docentes investigadores, y así dotarlas de un mayor grado de reflexividad e innovación, evitando que sea una experiencia desvinculada del conocimiento desarrollado durante la formación (Morales y Aguilera, 2012; Richards, et. al., 2016).

Volviendo al pensamiento de Lortie (1975), el autor señaló que existe una cultura técnica compartida cuando las facultades de formación del profesorado tienen unas creencias relativamente consensuadas sobre la enseñanza efectiva y un currículo consistente con las mismas, algo que se hace difícil, por no decir imposible, en el actual

entorno universitario carente de procesos de selección y formación docente apropiados (González-Jiménez, Macías, Rodríguez, García y Aguilera, 2010). No obstante, una cultura técnica compartida en la formación inicial de los futuros maestros parece ser más influyente, dada su consistencia teórica y práctica, para el cambio de teorías subjetivas y para la construcción de Gestalt informados. En cambio, si la teoría no es consistente con la práctica, los futuros maestros pueden utilizar las contradicciones para reafirmar sus teorías subjetivas, lo que sucede con mucha frecuencia.

Al respecto de la cultura técnica, Avramidis, et. al. (2000) analizaron programas de formación caracterizados por la permeación de las cuestiones sobre las NEE en todas las áreas del programa y, por tanto, asumidas por todos sus profesionales. Estos autores, identificaron tres aspectos a mejorar: incidir en la práctica de la permeación mediante el aumento de profesores especialistas en NEE para la formación del equipo en su conjunto; por otro lado, mejorar la coherencia educativa dentro de los programas, y en especial sobre la naturaleza de la práctica educativa en relación con las NEE; y por último, afirman que los estudiantes fueron socializados en la cultura de integración mediante un enfoque de acomodación mediante recursos, por lo que propusieron para avanzar hacia una cultura inclusiva poner el acento en los valores humanos y sociales. En esta línea, Sevilla, Martín y Jenaro (2018) señalan que las actitudes de los docentes mexicanos hacia la educación inclusiva fueron influidas por su formación inicial mediante las siguientes líneas: incluir un eje central a todas las áreas respecto a la atención a la diversidad, sensibilización y atención a las NEE.

En relación con la coherencia educativa entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente desde la experiencia y el desarrollo del pensamiento reflexivo, Medina Moya (2017) propone establecer conexiones entre las estructuras teóricas de los educadores de maestros y los esquemas de interpretación de los aspirantes a docente. También Montero (2018) recalca la importancia del conocimiento práctico en la formación inicial de los docentes, donde la teoría transforme la manera de significar la práctica mediante la reflexión y la indagación. Por su parte, Avalos (2011) recalca la necesidad de avanzar hacia un aprendizaje más reflexivo y cooperativo, destacando las Lesson Studies para este fin. Pérez Gómez, et. al. (2015, pp. 83-84) indican que las Lesson Studies incluyen dos estrategias principales: “teorizar la práctica” mediante la reflexión sobre la praxis individual guiada por las evidencias científicas de campo educativo; y “experimentar la teoría” para complementar el proceso reflexivo junto con la posibilidad

de experimentar otras formas de hacer y decidir fundamentadas. La primera estrategia puede sintetizarse como la reflexión sobre la praxis individual guiada por las evidencias científicas de campo educativo, mientras que la segunda complementa el proceso reflexivo junto con la posibilidad de experimentar otras formas de hacer y decidir fundamentadas mediante la evidencia científica. Por tanto, estos autores señalan que para construir el conocimiento pedagógico en la formación inicial del profesorado de forma que fomente el cambio educativo resulta imprescindible que los programas de formación docente aborden “la reflexión sobre la acción” y el “conocimiento en la acción” (Schön, 1982).

Al respecto, Swain et. al (2012) señalan que el pensamiento práctico es relevante para el cambio, para lo proponen actividades que combinen la teoría con la práctica. Brouwer y Korthagen, (2005) señalan que el impacto de los programas de Magisterio sobre las creencias de sus estudiantes es limitado, si bien evidencian como algunos programas han modificado las teorías subjetivas de los aspirantes a maestros mediante programas de inducción acompañados de seminarios reflexivos en las Facultades de Formación del Profesorado. En la misma línea, Smith and Schmidt (2012. En Richards, Templin y Graber, 2014, p. 118), indican que comprender y analizar los modelos docentes previos de los estudiantes de Magisterio puede aumentar la influencia de la fase de socialización profesional sobre las teorías subjetivas de los futuros maestros de educación física. Beck (2007. En Richards, Templin y Graber, 2014, p. 118) apuesta por las teorías constructivistas del aprendizaje, proponiendo el estudio de casos prácticos y el debate sobre los mismos en las aulas de magisterio.

De este modo, dado que las teorías subjetivas “surgen y tienen significado en el contexto social”, la construcción de nuevas teorías subjetivas encuentra su sentido en el trabajo colectivo (Catalán, 2016, p. 56), transformándose en aprendizaje expansivo en aquellos espacios formativos híbridos donde se promueva el conflicto cognitivo y se contrasten las teorías subjetivas de distintos colectivos (Zeichner, et. al., 2015; Zeichner, 2016). Además, aquellos programas que han seguido un enfoque realista donde la enseñanza parte de las cualidades nucleares de la persona, de sus experiencias e intereses actuales, promoviendo una reflexión guiada por sus educadores y orientada a la significación, han evidenciado un cambio tanto en el aprendizaje, como en la conducta de los aspirantes a maestro (Brouwer y Khorthagen, 2005; Khorthagen, 2017).

Asimismo, si bien es importante dotar de coherencia entre el conocimiento teórico y práctico, resulta imprescindible que los docentes adquieran contenidos en cuanto a la atención a la diversidad. Al respecto Nogales (2018) señala que el módulo de formación básica en los nuevos Grados de Educación Primaria capacita a todos los docentes en cuestiones inclusivas independientemente de la especialidad cursada por los estudiantes. No obstante, en cuanto a las materias específicas sobre educación especial, o sobre atención a la diversidad, evidentemente necesarias, Vélez et. al. (2016) indican que el cambio de los planes de estudios de diplomatura a grado no supuso ninguna mejora, sino que en algunos casos estos planes han permitido que “en algunas universidades ni siquiera haya alguna asignatura obligatoria” al respecto, siendo mayoritariamente asignaturas optativas. Añaden estos autores que, con los grados se mantiene el modelo de múltiples vías, donde solo aquellos que toman la vía de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje son formados en aspectos relacionados con la educación especial y la atención a la diversidad, mientras que en el resto de las especialidades no se recibe suficiente formación, lo que promueve “la visión dicotómica de profesores generalistas y profesores especialistas”, disminuyendo además el sentido de autoeficacia para atender a la diversidad de la mayoría de los docentes (p. 89).

Por último, al respecto de la formación para la atención a la diversidad recibida por los docentes noveles en España (incorporados a la función docente a partir de 2013), sabemos que menos del 60% indicaron haber recibido formación relativa a la atención a la diversidad (enseñanza en entornos con capacidades dispares y enseñanza de destrezas transversales) y menos del 40% sobre la enseñanza en entornos plurilingües (MEFP, 2019).

5.3. Fase de socialización organizacional.

La fase de socialización organizacional se alcanza cuando los docentes comienzan a trabajar como profesionales en centros educativos. El proceso de socialización en esta fase es continuo durante toda la práctica docente y está estrechamente relacionado con la cultura escolar del centro donde trabaja el docente. Esta cultura influye en las acciones del docente y en su orientación educativa, pero también a la inversa.

Considerando la respuesta de los docentes al proceso de socialización, esta suele ser mayoritariamente de custodia, esto es, se adaptan a la cultura escolar, sin modificar sus

prácticas; o minoritariamente, innovadora, lo que implica intentar cambiar la cultura hegemónica, además de lidiar con la resistencia y con posibles dificultades en la relación con sus compañeros y compañeras (Richards, et. al, 2014, p. 124-125).

En cuanto a las estrategias de socialización que el docente utiliza cuando comienza su etapa laboral, estos autores señalan que existen tres tipos diferenciados: “conformidad estratégica”, “ajuste internalizado” y “redefinición estratégica” (p. 125). La primera ocurre cuando los valores del docente están en conflicto con los de los agentes de la institución educativa, por lo que decide obedecer para facilitar su transición laboral. En cuanto al ajuste internalizado, se da cuando el docente elige incorporar los valores y prácticas del contexto porque considera que son los adecuados. En la última estrategia, los docentes cuestionan la cultura hegemónica pero no poseen el poder para modificarla.

No obstante, la naturaleza dialéctica de este proceso permite al docente negociar los distintos significados de la cultura escolar. Los maestros y maestras noveles tienen la capacidad de resistir a la presión institucional, si bien es necesario que durante su formación se aborde el tipo de culturas escolares y las estrategias para lidiar con ellas. Además, existen evidencias sobre los efectos positivos de los programas de tutorización docente, donde se ofrece apoyo al docente novel en su nueva etapa profesional, mejorando así su identidad profesional. Sin embargo, debería evitarse que estos programas de tutorización solo cumplan la función de adaptar al nuevo docente a la cultura escolar de su centro (Richards, Templin y Graber, 2014), lo que requiere, según se viene exponiendo, de espacios híbridos de reflexión donde se promueva la colaboración entre docentes noveles, docentes experimentados y educadores de maestros, para así promover un aprendizaje expansivo orientado al cambio (Zeichner, et. al. 2014; Zeichner, 2016).

De este modo, también se evitaría el shock de realidad que sufren muchos docentes en su primer contacto profesional, y que puede conllevar un efecto negativo sobre las orientaciones educativas de los nuevos docentes, eliminando lo aprendido durante su formación, o incluso, abandonando la profesión. Al respecto, Richards, et. al. (2014, p. 123) señalan que las escuelas con una cultura de orientación innovadora suelen dar apoyo a los docentes noveles, haciéndoles partícipes de su cultura, y de esta forma, suele evitarse el shock de realidad. Al contrario, aquellas escuelas con una cultura orientada a la custodia suelen silenciar a los docentes noveles y perpetuar las metodologías tradicionales. A continuación, se abordan algunos factores que influyen en esta fase.

5.3.1. Incoherencia entre las concepciones, teorías y prácticas.

Avramidis y Norwich (2002), señalaron en su estudio que los maestros presentaban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, aunque en el caso de incluir a alumnos con discapacidades severas, o con problemas de conducta, la tendencia en distintos países y a lo largo del tiempo, era negativa hacia su integración o su inclusión. Asimismo, Boer, Pijl y Minnaert (2011) afirmaron que la mayoría de los docentes presentaron actitudes negativas o neutrales hacia la inclusión del alumnado con NEE en aulas ordinarias de la etapa de Educación Primaria.

En España, Chiner (2011) expone que la actitud del profesorado fue ambivalente, ya que, si bien manifestaron una actitud positiva hacia la inclusión, como cuestión ética y de derechos humanos, también mostraron reticencias en su práctica, sobre todo en el caso de la discapacidad severa y en la etapa de educación secundaria. Esta autora resalta que entre los posibles condicionantes en la actitud del profesorado, ni el tiempo ni la formación tuvieron una influencia significativa en ellos. A pesar de que la mayoría de los participantes expuso no haber recibido una formación suficiente para el reto inclusivo, ni disponer de tiempo suficiente para planificar su docencia, la mayoría mantenían actitudes positivas hacia la inclusión como principio educativo.

Al respecto, en el ámbito de la formación permanente del profesorado, Rozada (2007; 2008) plantea una propuesta denominada como pequeñas pedagogías desarrolladas por los docentes mediante el estudio y la reflexión sobre su praxis, es decir, relacionando la teoría y la práctica. No obstante, como señala Álvarez-Álvarez (2012), para que los docentes puedan relacionar la teoría y la práctica resulta necesario que existan estadios intermedios entre ambas, que serán construidos por el docente mediante un proceso consciente de autocrítica y diálogo con otros, con el fin de dar coherencia a sus ideas y sus prácticas, señalando como imprescindible que durante la formación de los docentes se fomente la lectura de investigaciones científicas y la capacidad de revisión de la propia práctica.

5.3.2. Estrategias educativas inclusivas y sentido de autoeficacia.

Sabemos que aquellos profesionales de la educación que mantienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva también cuentan con más estrategias prácticas para su implementación, si bien, existe una amplia preocupación por parte del profesorado hacia

la necesidad de aumentar los apoyos y sobre el tiempo empleado para atender a la diversidad de educandos (Álvarez y Buenestado, 2015). Esta última cuestión también fue señalada por Chiner (2011). Además, esta autora señaló que los docentes de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria utilizan más estrategias inclusivas dentro del aula que sus compañeros de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, señalando que esta diferencia puede deberse a la falta de formación didáctica de los últimos. Este resultado no concuerda con otras investigaciones recientes (Garzón, Clavo y Orgaz, 2016)

Asimismo, Garzón, et. al. (2016) evidenciaron que los docentes con una actitud positiva hacia la inclusión educativa emplean más estrategias inclusivas en el aula. En concreto, los resultados de esta investigación muestran que el uso de estrategias inclusivas fue moderado entre los participantes, destacando: “las [estrategias] de organización y manejo efectivo del aula, seguido de estrategias de enseñanza y evaluación y adaptación de actividades y, en menor medida, estrategias de agrupamiento” (p. 39).

Fuera de España, Ahmmed, et. al., (2012) mostraron en su estudio sobre las actitudes de los maestros en Bangladés que las principales variables que influyeron de manera positiva a las actitudes para incluir a alumnos con discapacidad fueron el apoyo educativo por parte de las escuelas para realizar prácticas inclusivas, y las experiencias previas exitosas con alumnos con discapacidad. No obstante, el apoyo educativo en este contexto engloba la colaboración con otros profesionales especialistas, con los padres, así como el acceso a materiales didácticos específicos.

En España, en cuanto a las estrategias inclusivas relacionadas con la colaboración y la participación en la toma de decisiones sabemos que, entre los nuevos docentes españoles, solo el 55% invita a sus alumnos a participar en la toma de decisiones sobre tareas complejas y el 63% “hace que los alumnos trabajen en pequeños grupos para hallar una solución conjunta a un problema o tarea” (MEFP, 2019, p. 93). Este informe también señala que las prácticas orientadas a la diversidad multicultural desarrolladas por los docentes noveles son mejorables: el 67% de los docentes afirma fomentar la expresión de diferentes culturas, el 49% organiza eventos multiculturales y el 82% aborda la discriminación social y étnica en su aula.

Tomando en consideración el sentido de autoeficacia de los docentes en activo, Loreman, et. al. (2013) evidenciaron cuatro variables demográficas consistentes en Australia, Canadá, Indonesia y Hong Kong, que influyeron en la percepción de

autoeficacia de los participantes: formación previa sobre personas con discapacidad, confianza en la enseñanza de personas con discapacidad, experiencia previa en la enseñanza de personas con discapacidad, conocimiento del marco legal de su país sobre los estudiantes con discapacidad.

En Finlandia y Sudáfrica, Savolainen, et. al. (2012) analizaron las diferencias y semejanzas de las actitudes hacia la educación inclusiva y autoeficacia de los maestros. Las actitudes de ambos colectivos de maestros fueron neutrales. Los maestros finlandeses mantuvieron una actitud más positiva hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias, mientras que los maestros sudafricanos significaban la educación inclusiva incluyendo a más colectivos en desventaja, y mostraron más reticencias a incluir a alumnos con discapacidad en el aula ordinaria. En ambos casos, mostraron un nivel alto de autoeficacia. En el caso de los maestros sudafricanos se percibieron más eficientes a la hora de trabajar con alumnos con problemas de conducta, mientras que este fue el aspecto con menor puntuación en el caso de los finlandeses.

En España, Garzón, et. al. (2016) indicaron que los maestros y las maestras mostraron un grado bajo de autoeficacia para la colaboración. Estos autores señalan que existe una diferencia significativa entre los docentes que tienen una licenciatura y los docentes con diplomatura, siendo los primeros los que demostraron tener actitudes más inclusivas. El bajo porcentaje de docentes con formación relacionada con los contenidos necesarios y con las estrategias inclusivas necesarias (MEFP, 2019), inevitablemente afecta al sentido de autoeficacia docente.

5.3.3. Resistencias al cambio: inclusión excluyente.

Como viene señalando la literatura hasta ahora analizada, en esta fase se hace evidente la incoherencia entre la teoría inclusiva y su práctica en las escuelas. Al respecto, los docentes suelen argumentar falta de recursos, apoyos y tiempo de planificación. Resalta también su resistencia a fomentar estrategias colaboradoras (cuestión ya superada en otros contextos educativos). Desafortunadamente, existen evidencias sobre cómo algunas actuaciones segregadoras en las escuelas están basadas en estas condiciones prácticas, pero también, en opiniones generadas en las escuelas y sus profesionales.

En Noruega, tras cuarenta años de la implantación de la Ley Educativa 1969/75, donde se establecen los principios de una educación para todos (Berit, 2012), y posteriores

normativas que pretendían superar la educación especial como forma de segregación, siguen existiendo muchos obstáculos para la inclusión efectiva. Al respecto, Ytterhus y Tøssebro (2004) realizaron una investigación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en la etapa de educación obligatoria, concluyendo que las medidas organizativas adoptadas en muchas escuelas no pudieron ser explicadas por las necesidades educativas de sus estudiantes. Posteriormente, afirmaron estos autores que el 57% de los estudiantes con discapacidad fueron derivados a unidades de educación especial y un 34% pasaba menos de 5 horas en su aula ordinaria (Berit, 2012), asegurando que estas decisiones tomadas sobre el alumnado se basaban en opiniones y circunstancias prácticas de los profesionales, cuando la docencia tiene su fundamento en las necesidades de los discentes.

En la misma línea, Wendelborg y Tøssebro (2008) analizaron la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias en Noruega, señalando que el número de alumnos con discapacidad en la etapa de Educación Primaria había incrementado en las aulas noruegas durante el inicio del siglo XX, aunque existía una clara tendencia a sacarlos del aula ordinaria por largos periodos, disminuyendo de esta forma su participación con sus iguales. En definitiva, recalcan estos autores, que la segregación ya no se da en escuelas de educación especial, sino de manera encubierta dentro de las escuelas ordinarias, indicando como factor clave para la limitación de la participación de estos alumnos “las horas de educación especial” (pp. 317), ya que tienden a darse fuera del aula ordinaria. De ahí, que afirmen que tanto las actitudes de los maestros, como sus comportamientos, tienden a la delegación de sus responsabilidades sobre la educación de los alumnos con necesidades especiales hacia los especialistas de educación especial, y de esta manera, se suelen preservar las prácticas excluyentes. El problema reside, según el análisis de estos autores, en que “la comprensión dominante de la educación especial tiene su punto de partida en el paradigma médico y patológico” (pp. 317).

En un estudio posterior, Wendelborg y Tøssebro (2011) ilustran cómo algunas estrategias de apoyo educativo centrado en los especialistas de educación especial y asistentes educativos, por un lado, mejoran las competencias académicas, a la vez que limitan las competencias sociales y, por ende, la participación en la vida escolar de los alumnos con necesidades educativas. Al respecto, Hodkinson (2012, p. 678) acuña el término “inclusión excluyente” para referirse a aquellas prácticas de los maestros donde

excluyen a ciertos alumnos con discapacidad o con problemas de conducta, mientras que paradójicamente estos creían practicar la inclusión. Según el autor, esto es el resultado de la asimilación de la inclusión por el discurso dominante de la integración que ha sido contaminado por la segregación.

En la misma línea, Wilde y Avramidis (2011, p. 97), tras entrevistar a maestros en activo en escuelas con alumnos con NEE en Inglaterra, afirmaron que la mayoría de las prácticas desarrolladas en estas escuelas, denominadas como “provisión inclusiva”, en realidad, eran prácticas segregadoras destinadas para asimilar a los alumnos diferentes. Por otro lado, todos los maestros entrevistados afirmaban aceptar la inclusión por cuestiones éticas, pero restringiendo la inclusión en la práctica a unos pocos, en función de una jerarquía encubierta de discapacidades o dificultades. Además, señalaron estos autores que las pedagogías enfocadas a la compensación educativa de unos pocos han resultado en colegios “gueto” donde se agrupan a los alumnos por sus diferencias. Si bien las medidas de pedagogía “especial”, o compensatoria, presentan beneficios en la provisión de recursos, limitan la participación y socialización de los alumnos diagnosticados con NEE, promoviendo la división de culturas en una misma escuela, y la dependencia hacia los especialistas de pedagogía “especial” para atender a la diversidad. Por todo ello, estos autores urgen en la formación del profesorado para la educación y participación de todos los alumnos, alejándose así, de la formación de “maestros especialistas” para “alumnos especiales” (p.98).

En España, Sandoval, Simón y Echeita (2012) definen el sistema de apoyo educativo como desigual entre comunidades, aunque predomina “la visión restrictiva y focalizada” (p. 122) que considera a los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje como los responsables de atender a la diversidad y compensar las carencias. Estos autores apuestan por un sistema de apoyo más amplio y sistémico, donde la responsabilidad de atender a la diversidad sea compartida entre los distintos maestros. Para ello, no obstante, resulta necesario crear estrategias y culturas de colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa y entre distintos centros educativos.

De aquí la importancia de desarrollar culturas donde todos los profesionales tengan voz y exista una colaboración efectiva mediante programas de inducción docente facilitadores de la integración profesional, ya que resultan un aspecto imprescindible de la formación, tanto como una asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. Al respecto, González-Jiménez, et. al. (2010) reclaman una práctica de la formación

Capítulo 1. Marco teórico

universitaria radicalmente diferente, donde el conocimiento, y su generación, fundamenten la praxis educativa, a la vez que la oriente a este fin (González-Jiménez, 2001; Morales y Aguilera, 2012). Para la generación de conocimiento en cualquier fase de formación, incluida la fase de inducción, la tutoría universitaria adquiere relevancia (Aguilera, 2019; Morales y Aguilera, 2012; Macías, et. al., 2017).

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA.

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

La educación inclusiva es un derecho. Todos los educandos, con independencia de su singularidad, deben tener acceso, poder participar y aprender en un sistema educativo inclusivo de calidad. No obstante, si bien los estudiantes de Magisterio y los docentes en activo pueden mantener una concepción teórica inclusiva, su significado práctico suele ser cualitativamente distinto (DeLuca, 2012; Sandoval, 2009, entre otros). Asimismo, como evidencia el Informe de la ONU (2018) en España, muchos docentes significan la educación inclusiva como un método de enseñanza, como una opción. Esta creencia, junto a otros prejuicios hacia la educación inclusiva o, hacia las personas con discapacidad, influyen en las actitudes de los docentes (Matínez y Bilbao, 2011).

Existen evidencias sobre cómo algunas decisiones para atender a la diversidad promueven una “inclusión excluyente” (Hodkinson, 2012, p. 678), ya que están basadas en condiciones prácticas y opiniones personales generadas en las escuelas y sus profesionales, tales como la delegación de funciones hacia los especialistas (Wendelborg y Tøssebro, 2008), aumentar las horas de apoyo fuera del aula de referencia (Berit, 2012), o la creación de colegios “gueto” donde se agrupan a los alumnos por sus diferencias (Wilde y Avramidis, 2011), entre otras, cuando la docencia tiene su fundamento en las necesidades de los discentes y no en las necesidades de la escuela o el docente. De este modo, las decisiones unilaterales de los profesionales de la educación, muchas veces basadas en creencias y actitudes negativas hacia la educación inclusiva, imponen sus significaciones como legítimas, eludiendo sus responsabilidades con la atención a la diversidad (Sandoval, 2012), disimulando a su vez, la relación de poder. Esta carencia de colaboración y pensamiento reflexivo (Sandoval, 2009), promueve formas de violencia simbólica, utilizando la terminología de Bourdieu y Passeron (1976), en determinadas prácticas excluyentes arraigadas en el ejercicio profesional de los docentes.

Estas prácticas, encarnadas en juicios y valores morales, suponen una barrera cultural para la participación y el aprendizaje de los alumnos más vulnerables. Si bien la dimensión cultural de la educación ha cobrado relevancia en los últimos años mediante la problematización de la inclusión (Ahmad, 2015; Ainscow y Sandill, 2008; Biecinto,

González, García, Sánchez y Madrid, 2009; Booth y Ainscow, 2002, 2015; Vázquez, 2017; Zollers, Ramanathan y Yu, 1999;), han sido menos y más recientes los estudios que han puesto el acento en la formación pedagógica inicial del profesorado en relación con la cultura inclusiva (Leiva y Jiménez, 2012), sin menospreciar los proyectos para transformar la universidad mejorando la atención a la diversidad (García-Cano, Buenestado, Gutierrez, López, Naranjo, 2017) y la generación de conocimiento relevante (Macías, et. al., 2017), entre otros, también de suma importancia.

Una cultura democrática que fomente la colaboración, el pensamiento reflexivo y la generación de conocimiento relevante, donde los docentes asuman de manera conjunta la responsabilidad de atender la singularidad de todos los alumnos y alumnas, facilitaría la implementación de políticas educativas inclusivas, dado que ciertas creencias y actitudes también suponen una barrera para ello (Chiner, 2013; Granada, et. al. 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010; Salend, 2010; Varcoe y Boyle, 2014). Con la implementación de la LOMLOE 3/2020, y el posterior desarrollo de concreciones educativas inclusivas que plantea, se hace imprescindible fomentar el cambio educativo en y desde la formación inicial docente, para así poder fomentar conocimientos, competencias y actitudes favorecedoras de prácticas más inclusivas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011) y evitar las contraproducentes prácticas de “inclusión excluyente” (Hodkinson, 2012, p. 678).

La Orden ECI/385/2007 establece las competencias que los docentes deben adquirir durante el Grado en Educación Primaria. La propuesta de currículum democrático como la que aquí se hace se vincula con estas, ya que incluye atributos esenciales a la educación misma, tales como el conocimiento relevante y la investigación; la autoridad docente y la convivencia; el respeto a los derechos humanos y su reflexión; cuidar los ambientes diversos y óptimos para el aprendizaje; atender la singularidad de los educandos; y fomentar la educación democrática y la participación. (Knight, 2001; Pearl y Pryor, 2005). A priori, llama la atención el atributo de la autoridad docente. Alonso-Sanz (2019) advierte que la competencia relacionada con la autoridad docente no aparece en ningún perfil de ingreso o egreso de las Facultades de Educación en España, cuestión relevante al observar que para el mantenimiento del orden en Educación Primaria en España se emplea un 18% del tiempo de clase, siendo Madrid la comunidad autónoma que más tiempo dedica con un 19% del tiempo de clase empleado (MEFP, 2019). Por otro lado,

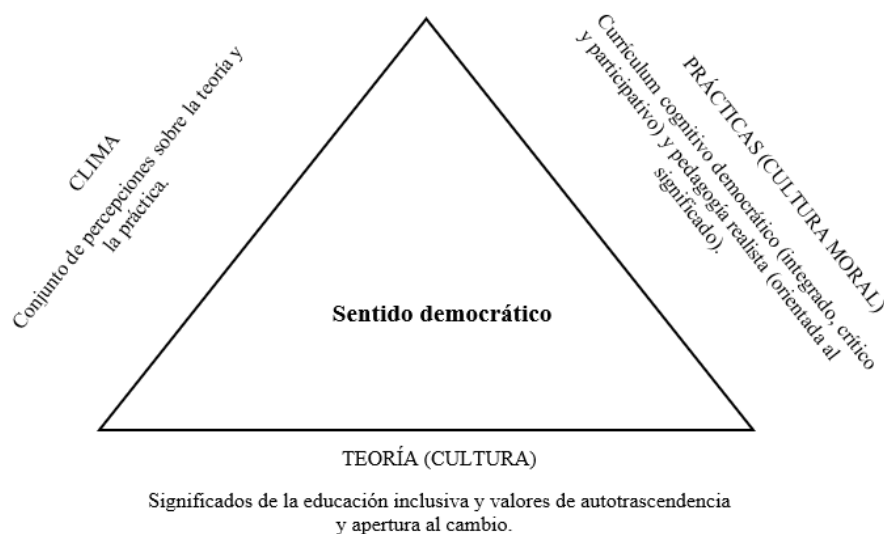
este informe también señala que solo el 58% de los nuevos maestros incorporados a la función docente a partir del 2013 recibieron formación sobre el comportamiento del alumnado y la gestión del aula (p. 138).

Asimismo, la Orden ECI/385/2007 subraya la importancia del método en la formación del profesorado para la adquisición de las competencias, cuestión que se abarca en esta investigación desde la pedagogía realista y su método reflexivo orientado al significado. No obstante, el método en sí mismo resultaría insuficiente si no se aborda el conocimiento relevante para el cambio. Si bien el módulo de formación básica supone un avance para el desarrollo de conocimiento sobre la educación inclusiva (Nogales, 2018), algunos autores indican que la formación del profesorado está obviando el conocimiento relevante para el desarrollo de competencias (Macías, et. al., 2017; Alonso-Sanz, 2019), cuando el contenido desarrollado en la formación inicial de los docentes “influye en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes” (MEFP, 2019, p. 134). Asimismo, también existe evidencia sobre la escasa formación recibida por parte de los docentes noveles al respecto de la atención a la diversidad (Vélez, et. al., 2016; MEFP, 2019). Por tanto, resulta evidente que los contenidos para la atención a la diversidad, y por ende la generación de conocimiento al respecto, deben ser ampliados en la formación inicial docente si se pretende impulsar el cambio educativo hacia la educación inclusiva.

Tomando en consideración la evidencia analizada para facilitar el cambio hacia la educación inclusiva, se destaca la conveniencia de intervenir en las experiencias previas a la formación inicial (Lortie, 1975; Korthage, 2017; Cuadra y Castro, 2018), facilitar experiencias con personas con discapacidad para potenciar actitudes positivas en los docentes (Avramidis, et. al., 2000; Chiner, 2011; Ahmmed, et. al, 2012; Granada, et. al., 2013), fomentar una cultura técnica para la atención a la diversidad en las facultades de educación (Lortie, 1975; Avramidis, et. al., 2000), fomentar la experimentación de prácticas de calidad y la reflexión orientada al significado (Schön, 1982; Avalos, 2011; Medina Moya, 2017; Montero, 2018), la búsqueda de soluciones innovadoras de forma colectiva y democrática (Zeichner, et. al. 2014; Zeichner, 2016), la tutoría universitaria para la generación de conocimiento relevante para el discente (Aguilera, 2009, 2019; Macías et. al. 2017), las prácticas externas en contextos inclusivos (Swain, et. al., 2012; Ahmmed et. al., 2012; Álvarez y Buenestado, 2015) y el aprendizaje servido como parte de las prácticas (Morales y Aguilera, 2012).

En síntesis, la mayoría de las estudiantes de Magisterio mantienen una concepción teórica inclusiva que es incoherente con sus significados sobre la práctica inclusiva, siendo la última caracterizada por la falta de colaboración y por los juicios morales poco reflexivos. Este problema se engloba en el amplio dilema sobre la división entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico de los docentes. Al respecto, Knight (2001, p. 252) afirma que, dada la resistencia histórica a la inclusión, y en concreto a la educación inclusiva, esta no solo necesita de un argumento poderoso, sino también, de un “sustento teórico coherente” y compartido, que promueva una cultura técnica conjunta. Así, Knight (2000a, pp. 19-39) propone entender el constructo inclusión como un medio en una teoría de educación democrática, donde la democracia es "una visión hipotética utilizada para medir el progreso". Por ende, se considera que un factor del problema reside en la dimensión de la educación inclusiva que refiere a la cultura, ya que esta es la que impulsa y sustenta a las dimensiones sobre la política y la práctica (Booth y Ainscow, 2015) y que se relaciona estrechamente con la participación de toda la comunidad educativa. En la figura 4 se ilustra el planteamiento que en esta investigación se tiene sobre la dimensión cultural de la educación inclusiva en la formación inicial docente, asumiendo un enfoque comprensivo de la cultura en las instituciones educativas (Rubio, 2012). Este constructo está interrelacionado por tres elementos de la educación inclusiva; la teoría, la práctica y el clima.

FIGURA 4. DIMENSIONES CULTURALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.



FUENTE: Realización propia a partir de Knight (2001), Schwartz (2012), Booth (2011), Rubio, 2012; Booth y Ainscow (2015), Korthagen (2017).

Desde esta comprensión de la dimensión cultural de la educación inclusiva, se destaca la necesidad de evidenciar la participación como requisito para la inclusión de todo el alumnado, para la generación de conocimiento sobre la atención a la diversidad y para el desarrollo de estrategias inclusivas. Son escasos los estudios que relacionan los significados sobre la educación inclusiva con la cultura democrática. Aunque existe evidencia de experiencias democráticas exitosas en aulas de educación primaria, secundaria y universitaria (Knight, 2001; Pearl y Pryor, 2005; Phillips, 2010), no existen datos empíricos concluyentes sobre este vínculo. Por su parte, Laguardia y Pearl (2005), basándose en los principios democráticos expuestos por Knight (2000a; 2000b), recopilan varias experiencias democráticas exitosas desarrolladas en contextos universitarios y orientadas a la formación del profesorado. También Zeichner y Flessner (2009), desde la perspectiva de la justicia social, evidencian como algunos programas de formación del profesorado avanzan hacia la atención a la diversidad mediante las comunidades de aprendizaje y la investigación-acción. No obstante, ninguna de estas experiencias se relacionan con las concepciones y creencias de los futuros profesores hacia la educación inclusiva, de ahí, el carácter innovador de la presente investigación.

De esta manera, lo que esta investigación pretende conocer es la relación entre los atributos democráticos del currículum y las concepciones sobre la educación inclusiva de los estudiantes del Grado en Educación Primaria, y si la reflexión sobre estos atributos genera un conocimiento sobre la educación inclusiva coherente entre su teoría y su práctica y, por ende, capaz de sustentar el desarrollo de una pedagogía realista de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado.

La tabla 6 ilustra la complejidad del fenómeno investigado: Los elementos sobre los espacios de la comunidad de prácticas y el nivel de aprendizaje se han analizado desde la vertiente cualitativa, mientras que los elementos relacionados con las dimensiones de la educación inclusiva y el nivel de prácticas morales se ha descrito desde la vertiente cuantitativa, con el fin de hacer emerger los resultados de ambas vertientes y alcanzar una comprensión del fenómeno en profundidad.

TABLA 6. VARIABLES Y ELEMENTOS DE ANÁLISIS.

Elementos. Variables.	Espacios de la comunidad de prácticas.	Dimensiones de la educación inclusiva.	Nivel de prácticas morales.	Nivel de aprendizaje.
A. Atributos democráticos (independiente).	Prácticas. Relaciones.	Prácticas. Políticas.	Personal. Curricular. Transversal. Institucional.	Gestalt. Esquema (frecuencia/ diversidad).
B. Concepciones inclusivas (dependiente).	↓ Significados.	↓ Cultura.	↓ Mundo de valores.	↓ Teoría.

FUENTE: Elaboración propia, a partir de Booth y Aninscow, 2015; DeLuca, 2013; Knight, 2001; Korthagen, 2017; y Puig, 2012.

1.1. Preguntas de investigación.

Dada la complejidad de este fenómeno, para profundizar en su comprensión, además de describir y correlacionar sus variables, conviene indagar sobre los significados inclusivos de los participantes y sus experiencias educativas vivenciadas durante la formación inicial docente para identificar Gestalt informados que guíen el desarrollo de una pedagogía realista de la educación inclusiva. Para ello, en esta investigación se han formulado los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué significados teóricos y prácticos mantienen los participantes sobre la educación inclusiva?
2. ¿Qué frecuencia de prácticas relacionadas con el currículum democrático perciben los participantes durante su formación?
3. ¿Qué sendas de conectividad existen entre las experiencias educativas vivenciadas durante la formación inicial docente y las concepciones inclusivas de los estudiantes?
4. ¿Qué experiencias educativas han generado Gestalt informados sobre la educación inclusiva?

5. ¿En qué medida los participantes son conscientes y reflexionan sobre su aprendizaje de la educación inclusiva?

1.2. Objetivos e hipótesis.

El objetivo general de esta investigación ha sido analizar la relación entre los atributos democráticos del currículum de los Grados de Educación Primaria y las concepciones inclusivas de los estudiantes para orientar la generación de conocimiento sobre la educación inclusiva y, por ende, de una pedagogía realista de la educación inclusiva. A continuación, se exponen las hipótesis que en esta investigación se han planteado:

1. La concepción teórica y práctica sobre la educación inclusiva de los participantes del Grado en Educación Primaria presenta incoherencias.
2. Las concepciones inclusivas de los participantes son estadísticamente distintas entre la UAM y la UCM.
3. Las concepciones inclusivas de los participantes difieren en función de las menciones cursadas.
4. Los atributos democráticos percibidos por los participantes son estadísticamente distintos entre la UAM y la UCM.
5. Existe relación entre los atributos democráticos percibidos por los participantes y sus concepciones inclusivas.

Para contrastar las hipótesis de esta investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las características de una muestra de estudiantes del Grado en Educación Primaria.
2. Describir las concepciones inclusivas de una muestra de los estudiantes del Grado de Educación Primaria.
3. Describir la frecuencia de experiencias educativas democráticas vivenciadas durante la formación inicial docente percibida por los participantes.
4. Describir las diferencias en las concepciones inclusivas y en la percepción de los atributos democráticos de una muestra de estudiantes de la UCM y la UAM.
5. Describir las posibles diferencias en las concepciones inclusivas de una muestra de estudiantes con distintas menciones.

Capítulo 2. Metodología

6. Explorar la relación entre la percepción de las experiencias democráticas y las concepciones inclusivas dialécticas y transgresoras de los estudiantes.
7. Detectar las experiencias educativas de los alumnos que han evidenciado prácticas educativas inclusivas durante el Grado en Educación Primaria.
8. Explorar el nivel de conciencia y reflexión de los participantes sobre sus experiencias y su aprendizaje de la práctica inclusiva.

2. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS.

En este apartado se desarrolla la fundamentación teórica de la metodología mixta, su diseño, el proceso de desarrollo de instrumentos y las estrategias utilizadas para el análisis de datos.

2.1. *Marco teórico del método mixto.*

La filosofía pragmática de Dewey permite a esta tesis justificar la obtención y análisis de datos cualitativos y cuantitativos desde una posición pluralista y holística de la realidad social. Jonhson y Gray (2010, p. 87) señalan como máxima pragmática, y como justificación a la hora de compaginar conceptos y enfoques, que “el significado, o la verdad instrumental o provisional de un concepto, expresión, o práctica se determina por las experiencias o consecuencias tras las creencias o el uso del concepto o práctica”.

Desde un enfoque pragmático se pretende superar el eterno debate entre lo cualitativo frente a lo cuantitativo, ya que ambos métodos son importantes y útiles para el problema de estudio planteado. La utilización del método mixto permite a esta investigación profundizar en el fenómeno de estudio, a la vez que se enriquece de las ventajas de los métodos cualitativo y cuantitativo, superando algunas de sus debilidades. Carr (1989) señaló que los problemas educativos están estrechamente relacionados con la teoría y la práctica. En cuanto al enfoque positivista, entre sus cualidades se encuentra la evitación de la subjetividad y prejuicios, controlando los factores operativos que influyen en el problema y que están fuera de las ideas de los profesionales. El problema fundamental que Carr (1989) encuentra en este enfoque, y que esta investigación comparte, es que plantea soluciones sin referencia al marco de pensamiento de los profesionales.

Por otro lado, en el enfoque interpretativo las investigaciones están enraizadas en los conceptos y teorías de los profesionales de la educación, aunque no se cuestiona si estas ideas, es decir, los significados que los profesionales de la educación hacen de la práctica, puedan ser erróneas. Suele afirmarse que con la vertiente cuantitativa se correlacionan las causas con los efectos del fenómeno que nos atañe, confrontando la teoría con la praxis, a la vez que, con la vertiente cualitativa se busca una comprensión de los significados de los participantes, más profunda y compleja, complementándose así los resultados de ambas vertientes. De este modo, al cuantificar una relación, se acota la relación que manifiestan los estudiantes entre su percepción de los atributos democráticos durante su

formación y sus concepciones inclusivas, y de esta forma, se aprecia con cierta precisión el fenómeno tal cual acontece, sin comprender las razones que impulsan su aparición. En cambio, el enfoque cualitativo, permite la aproximación a estas razones, a los significados que subyacen en los estudiantes, verdaderas causas del fenómeno.

Antes de definir las características del método mixto, nos adentramos en la tradición paradigmática de la investigación.

2.1.1. El modelo multidimensional de la metodología en investigación.

Tradicionalmente, ha habido una ardua disputa entre los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. El concepto paradigma, propuesto por Kuhn (1962. En Jonson y Gray, 2010, p. 85), significa “un acuerdo sobre la teoría, la cosmovisión, o la metodología, encarnada en creencias, prácticas, y productos de un grupo de científicos”. La comunidad científica viene a coincidir en la identificación de cuatro grandes paradigmas en el ámbito de las ciencias sociales: el positivista, el post-positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Además, en los últimos años, cobra fuerza las perspectivas postmodernistas y feministas.

No es la intención de esta tesis entrar en el debate sobre el mejor paradigma para investigar la realidad social, simplemente, se pretende argumentar el uso del método mixto desde una perspectiva pragmático-dialéctica. Por tanto, a continuación se presenta la tabla 1 que resume las características de los dos principales paradigmas (positivista e interpretativo) atendiendo a su fundamentación filosófica y técnica, para poder avanzar desde estos grandes paradigmas hacia la discusión que nos ocupa: ontología (creencias sobre la naturaleza de la realidad), epistemología (creencias sobre la naturaleza del conocimiento), axiología (creencias sobre la función de los valores en la investigación) y método (técnica para la obtención de datos y su análisis).

De acuerdo con Niglas (2010), el paradigma positivista y el paradigma interpretativo han sido ampliamente discutidos desde una perspectiva dicotómica y global, es decir, se presupone que el sujeto que investiga al posicionarse en un paradigma asume todos sus fundamentos filosóficos, rechazando los del paradigma contrario.

TABLA 7. DIVISIÓN PARADIGMÁTICA.

PARADIGMA \ SUPUESTOS	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO
ONTOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Realismo. • Dada. • Singular. • Tangible. • Fragmentable. • Convergente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relativismo. • Constructiva. • Múltiple. • Holística. • Divergente.
EPISTEMOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva. • Deductiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Subjetiva • Inductiva
AXIOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> • No sujeta a valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcada por los valores.
MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> • Cuantitativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cualitativo.

FUENTE: Representación propia a partir de Niglas (2010) y Ricoy (2006)

En la misma línea, Biesta (2010, p. 98) identifica tres conceptos problemáticos que impiden la reflexión sobre los paradigmas y su combinación: en primer lugar, muchos autores refieren los términos cualitativo y cuantitativo como un todo en investigación, cuando “solo los datos pueden ser cualitativos o cuantitativos”; el segundo problema es el concepto homogéneo de paradigma, englobando “diferentes ideas y suposiciones que no tienen que ir juntas necesariamente”; por último, derivado del anterior, si un investigador acepta alguna idea del positivismo relevante para una investigación concreta, deberá “aceptar todos los aspectos del positivismo [...] en vez de intentar comprender cuándo y cómo y por qué” cierto supuesto del positivismo puede ser relevante para una investigación.

De acuerdo con esta perspectiva crítica con la significación de paradigmas científicos, autores como Greene y Hall (2010) apuestan por un marco conceptual más amplio para la investigación en ciencias sociales. Concretamente, señalan como apropiado el concepto de “modelo mental” del investigador o investigadora, en contraposición al de paradigma, ya que engloba las suposiciones filosóficas, las experiencias, las teorías, las perspectivas sobre la disciplina, las creencias y los valores que cada investigador utiliza en su praxis investigadora (Greene y Hall, 2010, p. 122).

También Niglas (2010, p. 216) señala, desde una perspectiva pragmática de la investigación social, que resulta más apropiado entender los paradigmas de investigación como “un conjunto multidimensional de continuos”, en vez de entenderlos como dos paradigmas claramente dicotómicos. Este punto de vista anti dualista que aprecia el

mundo como un continuo, y no como binario, se denomina “sinequismo” (Johnson y Gray, 2010, p. 70). Niglas (2010, p. 219) afirma que, en realidad, las escuelas filosóficas son diversas y su pensamiento se superpone en varios aspectos, por lo que la visión paradigmática donde se plantean “contradicciones ontológicas y epistemológicas se basa en premisas falsas”. La principal crítica que este autor realiza al pensamiento paradigmático y dicotómico en investigación es su negación de la multiplicidad de enfoques filosóficos, además de negar “su inconsistencia interna y naturaleza superpuesta” (Niglas 2010, p. 218).

Con su propuesta de un continuo metodológico, Niglas (2010) evidencia cómo las tres principales dualidades paradigmáticas se superponen. Así, entre la ontología realista y la relativista se situaría de manera superpuesta el realismo (crítico); en cuanto a la epistemología subjetiva y la objetiva, argumenta Niglas (2010) que la elección debe ser mediada por los objetivos y preguntas de cada investigación, a lo que Johnson y Gray (2010) añaden que la intersubjetividad se encuentra entre esta dualidad de manera superpuesta. Por tanto, su propuesta engloba un continuo metodológico y filosófico donde existe distinta interacción entre sus dimensiones, pudiendo ser retratado de manera simplificada como “tres amplias y superpuestas tradiciones filosóficas, en vez de como enfoques inconmensurables que compiten por la dominación” (Niglas, 2010, p. 224). En el siguiente apartado abordamos la inconmensurabilidad como principal crítica al método mixto.

2.1.2. La tesis de inconmensurabilidad.

Respecto a la legitimación de la investigación en educación, Boarini (2018) realiza una contundente crítica a la triangulación (combinación de fuentes teóricas, datos, investigadores o métodos para aumentar la validez evitando los sesgos) en investigación cualitativa. Apunta esta autora, que las distintas teorías, metodologías y paradigmas “evidencian diferencias ontológicas [...] que impiden la comunicación y la integración” para la triangulación (p.144). La autora se refiere a la tesis de la inconmensurabilidad, donde argumenta que no existen criterios válidos que validen la comparación entre métodos, ya que “ninguno dice para todos qué es la educación” (p. 145), es decir, si la realidad es dada y observable, o socialmente construida.

Al respecto, Biesta (2010, p. 98) utiliza la tesis de la inconmensurabilidad para ejemplificar cómo se han endurecido las dos grandes posiciones paradigmáticas como un todo, en vez de “en términos de sus partes que forman un punto de vista particular”. Así, el autor antes citado analiza siete niveles en la discusión del método mixto. En primer lugar, el método mixto puede utilizar tanto datos cualitativos como cuantitativos, lo que no implica ningún problema para la investigación. El segundo nivel es el del método, tanto la combinación de la recolección de datos, como su análisis más apropiado, no implica ningún problema para el proceso investigador. En tercer lugar, el autor aborda la combinación de diseños intervencionistas y no intervencionistas, donde el problema radicaría en conocer un fenómeno de dos maneras distintas. Argumenta, que el enfoque pragmático niega que se pueda conocer sin intervenir, dado que “cualquier intento de conocer, de hecho, siempre implica una intervención de algún tipo” (p. 101). Por tanto, si fundamentamos un solo tipo de conocimiento, en este caso intervencionista, el diseño mixto no conlleva ningún problema, ya sea su diseño mediante triangulación, concurrente o secuencial. El cuarto nivel epistemológico, afirma que no es posible “combinar diferentes supuestos de lógica epistemológica” (p. 101). Así, plantea que esta cuestión dependerá de los argumentos que sustenten el conocimiento deseado para cada problema de estudio, y que no debe entenderse la cuestión epistemológica como un todo paradigmático, sino como una cuestión independiente. El quinto elemento del análisis que Biesta (2010) atiende es la ontología mecánica (conexión determinista entre causa y efecto), y la ontología social (mundo de significados e interpretaciones) y con el tipo de conocimiento que emana de ellas. En el caso de la ontología social se argumentará su uso para conocer significativamente las acciones sociales, lo que no implica la negación de “la existencia de un mundo de causa-efecto” (p. 103). Por el contrario, la ontología mecánica argumentará que los fenómenos sociales pueden y deben ser reducidos al fenómeno natural, lo que ha sido ampliamente criticado por su carácter reduccionista. Lo importante para esta investigación, y atendiendo a la tesis de la inconmensurabilidad, es la cuestión sobre si la acción humana es causada (leyes de la causalidad) o motivada (intenciones y razones). De acuerdo con “la teoría de la complejidad”, la realidad social responde a un sistema abierto y dinámico donde existen causas y efectos, pero “las causas no operarán de manera determinista”, ya que estarán condicionadas por más de un factor (p. 103). En sexto lugar, el autor analiza los propósitos de la investigación, diferenciando la intención de explicación o comprensión, lo que suele estar relacionado con la ontología determinista y con la ontología social respectivamente. No obstante, señala que las

investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden concluir con correlaciones explicativas que no implican una ontología determinista, dado que “aquellos que aprenden, de alguna manera, han interpretado y han dado sentido a la enseñanza. La conexión entre enseñanza y aprendizaje está, por tanto, establecida mediante la interpretación” (p. 104).

Por tanto, las correlaciones que busca esta investigación se basan en la ontología social. El último nivel del análisis sobre el método mixto de Biesta (2010, p. 104), abarca “la relación entre la investigación y la práctica”, es decir, “la dimensión transformadora de la investigación”. Siguiendo el pensamiento de Vries (1990. En Biesta 2010, p. 114), se resalta la diferencia de dos roles interconectados de las investigaciones con función transformadora: “el rol técnico” y “el rol cultural”. El primero se relaciona con las técnicas, los recursos y la tecnología, mientras que el segundo atiende a las formas de significar la práctica y los problemas educativos. Ambos influyen en el cambio educativo de manera recíproca. En esta tesis, se aborda, principalmente, el rol cultural, aportando a la comprensión de las significaciones de los estudiantes de Magisterio sobre la educación inclusiva, a la vez que pretendemos dar luz sobre las posibles correlaciones que existen entre estas y las experiencias democráticas educativas (posible estrategia para el cambio).

2.1.3. Pragmatismo dialéctico y la teoría de conocimiento de Dewey.

Adoptar un enfoque pragmático en esta investigación implica reconocer que en el mundo existen múltiples realidades. Siguiendo el pensamiento de Jonson y Gray (2010, p. 72), esta es una posición ontológica pluralista, es decir, un realismo múltiple, donde se afirma que existe tanto una realidad subjetiva, intersubjetiva y objetiva; rechazando de este modo “todo tipo de reduccionismo y dogmatismo”, y enriqueciéndose de esta pluralidad en búsqueda de su síntesis, en contraposición con la discutida inconmensurabilidad ontológica. Consecuentemente, la intersubjetividad es una alternativa epistemológica en esta investigación, evitando así posturas más puristas y dicotómicas donde se defiende la objetividad o la subjetividad. Finalmente, la postura axiológica en esta investigación incorpora los valores.

Este enfoque se fundamenta en la postura pragmática de Johnson y Onwuegbuzie (2004. En Jonson y Gray, 2010, p. 72) quienes, tras estudiar a los clásicos del

pragmatismo (Charles Sanders Pierce, Willian James y John Dewey), proponen sus características comunes, justificando el método mixto de esta investigación:

a) niega la dicotomía en el pensamiento; b) acuerdo con Dewey con que el conocimiento emerge de la interacción persona-ambiente [...] c) ve el conocimiento como ambos, construido y resultado del descubrimiento empírico; d) adopta la posición ontológica pluralista; [...] e) adopta la posición epistemológica donde hay múltiples rutas hacia el conocimiento y que los investigadores deben hacer afirmaciones argumentadas en vez de reclamaciones por una Verdad invariable; f) ve las teorías de manera instrumental; [...] y g) incorpora valores directamente a la indagación y respalda la igualdad, la libertad y la democracia. (p. 88)

En cuanto al adjetivo dialéctico de este enfoque, subraya la intención en esta investigación de dar el mismo peso a la vertiente cualitativa y cuantitativa, con el fin de enriquecerla, aprender de las tensiones que emergen de ambos métodos, y sintetizar el conocimiento producido por ambos.

A continuación, se describe la postura de Dewey sobre cómo conocemos la realidad, esto es, su postura epistemológica. Dewey (1911. En Biesta 2010, p. 106) desarrolló una teoría del conocer que rechaza la visión dualista del objetivismo versus subjetivismo. Así, desarrolla “un marco que comienza con las interacciones, o como más tarde prefirió llamarlo, las transacciones, que dan lugar en la naturaleza y en la que la naturaleza misma es entendida como <<un todo en movimiento de sus partes interactuantes>>”. De este modo, posiciona Dewey en su centro de interés a las interacciones y a la experiencia. Las transacciones son “las interacciones que tienen lugar en la naturaleza” mientras que la experiencia es la interacción bidireccional entre “los organismos vivos y sus ambientes” (Biesta, 2010, p. 106). Por tanto, Dewey afirma que la experiencia es la forma de conocimiento que guía la acción humana ya que, mediante la interacción con su medio, los seres humanos aprenden mediante un proceso de aprendizaje donde las personas “adquieren un conjunto de predisposiciones complejas y flexibles para la acción” (Biesta, 2010, p 107).

Dewey (1922, p. 132. En Biesta, 2010: 107) señala que el aprendizaje se da mediante ensayo y error, pero con la “intervención del pensamiento: <<entrenamiento dramático (en la imaginación) de varias líneas posibles de acción en competición>>”. De este modo,

la elección que precede a la acción es entendida por Dewey (1922, p. 134. En Biesta 2010, p. 107), como “un choque en la imaginación”, lo que hace a este proceso más inteligente. No obstante, el mero proceso de pensar no garantiza la transacción, sino que solo se evidencia mediante la propia acción.

Otro aspecto importante en la teoría de Dewey (1905. En Biesta, 2010, pp. 107-108) es su afirmación sobre la necesidad de conocimiento para “obtener una percepción de la realidad”, asegurando así que, si bien todas las experiencias sobre un objeto son reales, ya que representan formas de “transacción de los organismos vivos con sus entornos”, rechaza que “la experiencia en sí misma nos provea de algún conocimiento”. Su cuestión de verdad en la experiencia reside, por tanto, en el valor dado a esta.

En cambio, para Dewey (1929, p. 83. En Biesta 2010, p. 108) el conocimiento se relaciona con los sucesos de la experiencia, concretamente “con la búsqueda <<de relaciones sobre las cuales los sucesos de cualidades y valores reales dependen>>”, es decir, que el conocimiento está conectado con la acción, en cuanto que, al modificar las condiciones, se llega a modificar las consecuencias. De ahí que, para Dewey, “el conocimiento está referido a las relaciones entre las acciones y las consecuencias. Esto introduce la dimensión del tiempo en la teoría del conocimiento de Dewey” (Biesta, 2010, p. 108), ya que al conocer estamos significando una situación (transacción entre el medio y el organismo vivo) mediante la reflexión y la acción, es decir, “conocer es, literalmente, algo que hacemos” (Dewey, 1916, p. 367. En Biesta, 2010, p. 109).

Por ende, el conocimiento también se relaciona con el control y la inferencia: “en el conocimiento, las causas se convierten en los medios y los efectos en las consecuencias, y por tanto, en cosas teniendo significado” (Dewey, 1929, p. 236. En Biesta, 2010, p. 109). No obstante, la inferencia se adentra en las posibilidades futuras y, por tanto, cabe “la posibilidad de error, lo que introduce los conceptos de verdad y falsedad en el mundo” (Dewey, 1915. En Biesta, p. 2010).

En cuanto a lo dado al conocimiento, Dewey entiende los objetos de conocimiento como “los resultados de procesos de indagación”, ya que mediante estos procesos adquirimos hábitos de significación que nos predisponen a la acción (Biesta, 2010, p. 109). Al respecto, argumenta Dewey que mediante la transformación experimental de las transacciones entre organismo-ambiente, de las experiencias, se transforma el ambiente en lo que llamó “<< un marco de objetos figurados>>” (Dewey, 1922, p. 128. En Biesta,

2010, p. 109), de ahí que Dewey se refiera a los objetos de percepción como “<< eventos con significado>>” (Dewey, 1925, p. 240. En Biesta, 2010, p. 109). Dado que las transacciones son bidireccionales, los objetos son para Dewey una herramienta, “un orden de determinación secuencial de los cambios, terminando en una consecuencia predecible” (Dewey 1925, p. 121. En Biesta, 2010, p. 110).

Por último, para Dewey, la verdad y la falsedad solo tiene cabida en la discusión sobre el significado de la experiencia, en la relación entre significado y acción. Esto implica que la “verdad es siempre contextual y relacionada con la acción; también significa que la verdad es siempre temporal” (Biesta, 2010, p.110). Por tanto, la verdad o la falsedad vendrá determinada por la posible correspondencia entre el significado sugerido y “el significado puesto en acción” (Dewey, 1925, p. 82. En Biesta, 2010, p. 110). Dado el carácter transaccional de la teoría de Dewey y el papel crucial de la acción en el proceso de conocer, la verdad está conectada con la realidad en tanto que acepta la existencia de un curso de eventos que son modificados por la intervención de quién conoce, esto es, una epistemología intersubjetiva. Por ende, “el conocimiento siempre es una construcción humana [...] una reconstrucción” desde la realidad dada (Biesta, 2010, p. 110).

En síntesis, en esta investigación se adopta un enfoque pragmático dialéctico, utilizando el método mixto para combinar el análisis de datos cuantitativos y cualitativos mediante un diseño intervencionista. Por ende, se asume una posición ontológica pluralista, una epistemología intersubjetiva y una postura axiológica que incorpora los valores, con el fin de comprender en profundidad el fenómeno social estudiado y generar conocimiento sobre las experiencias educativas y los significados de los estudiantes del Grado en Educación Primaria, que fomente el cambio hacia una pedagogía realista de la educación inclusiva.

2.2. *Diseño del método mixto.*

El método mixto adopta mayoritariamente para su justificación epistemológica en la perspectiva pragmática. Por ende, en esta investigación se asume que los objetivos y preguntas de investigación son los que definen y justifican el método utilizado. Dada la compleja naturaleza del objeto de estudio, la relación entre las experiencias educativas democráticas y las concepciones inclusivas de los futuros maestros y maestras, se plantea la metodología mixta como la más adecuada, ya que incluye distintas técnicas para la

recogida de datos y su análisis, a la vez que combina los resultados obtenidos, permitiendo unos resultados con mayor profundidad y alcance, aspectos que requiere la complejidad del problema planteado.

Por tanto, los datos cuantitativos guían la exploración en la amplitud de las posibles relaciones entre estas dos variables, mientras que los datos cualitativos permiten profundizar en las significaciones de los participantes sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje, y sobre sus concepciones inclusivas. De aquí, que el principal propósito al utilizar el método mixto sea “desarrollar una comprensión más completa del fenómeno” (Creswell y Plano, 2011, p. 77). Además, varios autores han señalado las fortalezas y debilidades de los métodos relacionados con los paradigmas positivista e interpretativo (Carr, 1989; Guba, 1990; Pring, 2000), por lo que, al combinarlos, esta investigación puede recurrir a las ventajas de ambos (Bryman, 2006. En Creswell y Plano, 2011).

2.2.1 Diseño paralelo convergente.

El diseño de los métodos mixtos puede ser tanto “fijos” como “emergentes” (Creswell y Plano, 2011, p. 53), en función de si existe un planteamiento prefijado que se sigue durante todo el proceso de investigación, o si el mismo se va construyendo progresivamente en función de las características que se van detectando. En esta investigación el método mixto ha sido previamente fijado, ya que se consideró usar el método cuantitativo y cualitativo desde el inicio de del planteamiento del problema, dada la complejidad de la naturaleza de cualquier proceso educativo.

De acuerdo con la tipología general de razones para usar un método mixto de investigación desarrollada por Greene, Caracelli y Graham (1989. En Creswell y Plano, 2011, p. 62), esta investigación fundamenta su uso inicial desde la tipología de “complementariedad” de los resultados de ambos métodos. Si bien una vez recogidos los datos cuantitativos, hemos apreciado ciertas contradicciones en la correlación de variables (expuestas en el apartado de discusión de los resultados y en las conclusiones), por lo que también podemos justificar el uso del método mixto desde la tipología general de “iniciación”, ya que se han reconstruido las preguntas de la vertiente cualitativa, a partir de los resultados de la vertiente cuantitativa (Greene et. al., 1989. En Creswell y Plano, 2011, p. 62)

Prestando atención a la tipología específica para la justificación del método mixto desarrollada por Bryman (2006. En Creswel y Plano, 2011, pp. 62-63), esta investigación justifica su uso por varias razones. En primer lugar, incluimos la tipología de “compensación”, dado que la combinación del método cuantitativo y cualitativo permite a esta investigación compensar las desventajas de ambos métodos y enforarnos en sus ventajas. También podemos justificar el uso del método mixto por su “completitud”, ya que, utilizando ambos métodos obtenemos unos resultados más compresivos que si utilizáramos solo uno ellos. En tercer lugar, dado que esta investigación cuenta “con diferentes preguntas [y objetivos] de investigación”, resulta necesario la utilización de distintos métodos para dar respuesta a todas ellas. Como ya hemos mencionado en el párrafo anterior, “los resultados inesperados” de la vertiente cuantitativa pueden ser mejor entendidos analizando los resultados de la vertiente cualitativa, lo que resulta también una cuarta razón para justificar la utilización del método en esta investigación. En quinto lugar, para “el desarrollo del instrumento” cuantitativo, el cuestionario, se ha utilizado un método cualitativo (la entrevista cognitiva) para mejorar la comprensión de las preguntas y la calidad de las respuestas. Otra justificación para el empleo del método mixto es la “muestra”, ya que la implementación del cuestionario ha facilitado la obtención de participantes para la entrevista. Por último, al combinar estos métodos, “la diversidad de perspectivas” queda garantizado, ya que se expone la relación entre las variables, a la vez que se indaga sobre el significado que los participantes dan a estas relaciones.

En conclusión, tanto el método cuantitativo como el cualitativo resultan necesarios para describir y comprender la relación entre las experiencias educativas de los programas de Magisterio y las concepciones inclusivas de sus estudiantes, además de explorar el significado que los participantes dan a aquellas experiencias que han tenido más incidencia en sus teorías subjetivas sobre la educación inclusiva.

El diseño paralelo convergente es un método mixto de análisis que consiste en el desarrollo de dos vertientes metodológicas: cuantitativa y cualitativa. En la primera fase, se han diseñado las dos vertientes y se han creado dos instrumentos para la recogida de datos. Una vez elaborados el cuestionario y la entrevista semiestructurada, en la segunda fase los datos se han recogido por separado.

Para la conformación de la muestra, tras el contacto con el profesorado que impartía docencia en 3º y 4º curso de las titulaciones de Grado de Magisterio de Educación Primaria en las principales universidades públicas de la Comunidad de Madrid, dada la

respuesta obtenida y el ajuste al propósito de la investigación se logró una muestra de estudiantes de las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid, cuyas características se exponen en los sucesivos apartados. Durante la aplicación del cuestionario en las aulas, se informó a los participantes sobre el objetivo de la investigación, asegurando su carácter voluntario y su anonimato en todo momento. Finalmente, se solicitó a los participantes que, de manera voluntaria, facilitaran su email en el cuestionario si querían participar en la entrevista en profundidad de manera anónima.

Posteriormente, se analizó los datos de manera paralela e independiente. A continuación, a través de la comparación y la transformación de datos se ha buscado alcanzar la conexión entre ambas vertientes. Por último, los dos conjuntos de resultados se relacionan en la discusión de resultados y en las conclusiones. Por lo tanto, en este estudio, los métodos cuantitativo y cualitativo tienen la misma relevancia en el tratamiento de las cuestiones de investigación, siendo el nivel de interacción entre ambas vertientes independiente (Crewel y Plano, 2011).

2.2.1.1. Población.

La población abarca a los estudiantes de Magisterio de Educación Primaria de dos universidades públicas de la Comunidad de Madrid: la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Complutense de Madrid. Las unidades de análisis, tanto en la vertiente cuantitativa como en la cualitativa, han sido los estudiantes de Magisterio en el tercer y último curso de sus respectivos grados, utilizando como criterio de selección que no hayan realizado el último prácticum.

2.2.1.2. Muestra.

La muestra de este estudio es de carácter intencional, no probabilística, dada la dificultad de acceso a la población de estudio. No obstante, se contactó con todos los docentes que impartían docencia en el tercer curso durante el segundo cuatrimestre y con aquellos que impartían docencia en el cuarto curso durante el primer trimestre, procurando, de este modo, que todos los estudiantes matriculados en tercero y cuarto curso tuvieran la misma probabilidad de participar. A su vez, se tuvo especial consideración con la diversidad de menciones de los participantes, intentado que todas quedaran representadas.

En la vertiente cuantitativa han participado 204 estudiantes en total: 63 de la UAM y 141 de la UCM. Durante la aplicación del cuestionario a los estudiantes, se solicitó participación voluntaria en una entrevista en profundidad, preguntándoles una dirección de email donde contactarles. Si bien fueron bastantes los estudiantes que facilitaron el email para participar en la entrevista, finalmente, solo accedieron a su realización cuatro de ellos: uno de la UAM cursando la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) y 3 de la UCM, de estos, dos de las especialidades de Audición y Lenguaje, y otro sin mención o generalista.

Dada las características de esta investigación, enmarcada en los tiempos de una Tesis Doctoral, y la dificultad de acceso a los informantes (estudiantes de Magisterio finalizando sus estudios e inmersos en evaluaciones finales) el proceso de muestra teórica, donde se analizan los datos y después se vuelve al campo de estudio para seguir obteniendo más datos, no se ha seguido de forma rigurosa. No obstante, se ha reflexionado sobre la saturación teórica a la hora de establecer las conclusiones y futuras líneas de investigación.

2.3. Diseño de instrumentos para la recogida de datos.

En este apartado describimos la creación de dos instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos: un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Para el desarrollo y validación del cuestionario se ha realizado una fundamentación teórica que ha dado lugar al primer diseño del cuestionario, sus dimensiones, indicadores y descriptores (ver anexo I). El primer borrador del cuestionario ha tenido un doble proceso de validación de contenido: mediante entrevistas cognitivas a 6 posibles participantes para validar el proceso de pregunta-respuesta (ver anexo II) y, por último, se ha realizado una validación de jueces expertos (ver plantilla en anexo III). Tras la consideración de ambos procesos se ha desarrollado el cuestionario definitivo (ver anexo IV). Posteriormente, se ha diseñado una entrevista semiestructurada (ver anexo V).

2.3.1. Cuestionario.

La encuesta transversal es una técnica que puede proporcionar información rápida y precisa de un gran grupo de personas sin manipular el ambiente de estudio. Dado que la unidad de análisis de la vertiente cuantitativa representa un alto número de estudiantes

del Grado de Educación Primaria, resulta apropiado recoger este tipo de datos con esta técnica, a fin de describir las experiencias educativas democráticas de estos programas (desde la perspectiva de sus estudiantes), las concepciones inclusivas que mantienen (teóricas y prácticas) y las posibles relaciones entre las variables estudiadas.

Para el diseño del cuestionario, en la primera fase, se ha realizado una fundamentación teórica, desarrollada en el primer capítulo sobre el marco teórico, junto con una revisión de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con esta investigación. Si bien no hemos encontrado ninguna investigación que vincule la educación inclusiva con otras teorías sobre la educación democrática, hemos contado con excelentes instrumentos para analizar la educación inclusiva y la atención a la diversidad de manera independiente, destacando los siguientes:

- 3ª Edición del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015).
- Adaptación del Index a la educación superior (Salceda e Ibáñez, 2015).
- Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (Herrán, Paredes y Valeska, 2015).
- Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares (Biencinto, González, García, Sánchez y Madrid, 2009).

2.3.1.1. Medición de los constructos.

Tras la fundamentación teórica y una primera revisión, se elaboró un primer borrador de las dimensiones, indicadores y descriptores del cuestionario (ver anexo I). Los constructos implicados en las hipótesis de estudio se dividen en las dimensiones: A.- Las concepciones inclusivas; B.- Los atributos democráticos. Las concepciones inclusivas son descritas mediante un indicador teórico y un indicador práctico. Los atributos democráticos son clasificados atendiendo la tipología sobre las prácticas educativas morales señaladas por Puig (2012), para así facilitar su análisis e interpretación en niveles: personal, transversal, curricular e institucional.

Atendiendo a la estructura, al inicio del cuestionario se pide a los encuestados que completen una serie de datos correspondientes con las variables de identificación: universidad, programa de magisterio y mención, curso, edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, etnia, orientación sexual, diversidad funcional, y por último el nivel económico

del grupo familiar. El objetivo de estas es, por un lado, conocer las características de los participantes, y a su vez, explorar su diversidad en cada programa, ya que esta, obviamente, afectará a la significación que den a cada ítem, y su conocimiento enriquece la comprensión del fenómeno de estudio. A continuación, los encuestados contestan a los ítems relacionados con las variables dependientes e independientes. Los ítems del cuestionario se dividen en dos grandes dimensiones: en primer lugar, las cuatro concepciones inclusivas (A); y a continuación, las experiencias educativas correspondientes a los siete atributos democráticos (B). La descripción de los ítems ha sido inducida de la fundamentación teórica, y en la medida de lo posible, se han definido de manera sencilla y clara.

En cuanto a la prevención de los sesgos, se ha prestado atención al “error de tendencia central” eligiendo una escala de número par (1-4), evitando así la posible tendencia de elección del número central; a su vez se ha eliminado la redacción de preguntas dobles; y también hemos prevenido “el error lógico” para evitar que los participantes respondan en función de las respuestas anteriores (Pérez y Ráez, 2012, p. 149). El tipo de respuesta en la dimensión de las concepciones inclusivas es olicotómica y refiere al nivel de acuerdo del encuestado con unas afirmaciones teóricas y prácticas, determinadas por la siguiente codificación: 1=nada, 2=poco, 3=bastante, 4=completamente. En cuanto a la dimensión de los atributos democráticos, la respuesta es policotómica en su mayoría, a excepción de un ítem cuya respuesta es abierta y refiere a la definición de actividades educativas que evidencian buenas prácticas inclusivas. En el resto de los ítems de este apartado, los encuestados tienen que reflejar con qué frecuencia han experimentado las prácticas definidas por los ítems, en función al siguiente código: 1=nunca, 2=poco, 3=a menudo, 4=siempre.

2.3.1.2. Validación de contenido.

En esta fase, hemos utilizado dos técnicas de manera paralela para validar el contenido: las entrevistas cognitivas a la población objeto y el juicio de expertos.

2.3.1.2.1. Entrevista cognitiva.

De acuerdo con Beatty y Willis (2007. En Castillo, 2009), la entrevista cognitiva recoge información verbal que es usada para evaluar si el instrumento recoge la respuesta que pretendía y su calidad. En esta fase se ha usado la entrevista cognitiva como método pretest para la evaluación del borrador del cuestionario (ver anexo I) generado tras la

revisión bibliográfica. De acuerdo con Beatty y Willis (2007. En Castillo 2009), la entrevista cognitiva conlleva:

[...] la administración de un borrador de preguntas de la encuesta mientras se recoge información verbal adicional sobre las respuestas a preguntas de la encuesta, dicha información es usada para evaluar la calidad de las respuestas o para ayudar a determinar si la pregunta está generando la información que el autor de la encuesta pretendía. (p. 49)

Mediante la entrevista cognitiva se ha indagado sobre el proceso pregunta-respuesta que el cuestionario podría generar, obteniendo así información valiosa sobre los problemas que los participantes puedan tener a la hora de responder las preguntas.

Preparación de la entrevista.

Para la implementación de la entrevista cognitiva se ha seguido la técnica “probing based” (Castillo, 2009, pp. 54-56) donde el entrevistador aplica todas las preguntas del cuestionario al participante, y de manera concurrente, realiza preguntas específicas para conocer las características de la información que el entrevistado tiene en su memoria a corto plazo. Como ilustra la tabla 8, las preguntas específicas de la entrevistadora están orientadas a conocer cómo las preguntas del cuestionario afectan al procesamiento de la información de los participantes en sus respuestas (comprensión, recuperación de información, juicio, respuesta).

TABLA 8. ENTREVISTAS COGNITIVAS. PREGUNTAS ESPECÍFICAS.

PROCESAMIENTO	PRUEBA COGNITIVA	PREGUNTA ESPECÍFICA
Fase comprensión	Comprensión de conceptos	¿Qué ha entendido con el término...?
	Parafraseo	¿Podría repetir la pregunta con sus propias palabras?
Fase recuperación de la información	General	¿En qué estaba pensando mientras respondía a la pregunta? ¿Qué información le ha venido a la cabeza mientras respondía?
	Específica	¿En qué se ha basado para decir que...?
Fase de juicio	Confianza	¿Con qué seguridad afirma que...?
Fase comunicación de respuesta	Específica	Ha dudado al responder, ¿me podría decir qué ha sucedido?

FUENTE: Representación de la autora a partir de Castillo (2009, p. 56)

Participantes.

Para el reclutamiento de los participantes hemos usado las técnicas del anuncio y de bola de nieve. La muestra final consta de 6 participantes de tres universidades públicas: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Valladolid (Campus de Segovia). Los participantes de las entrevistas cognitivas no suponen la representatividad estadística de la población objeto de estudio, pero sí representan las características necesarias para analizar los posibles problemas que pueden presentar las preguntas del cuestionario: estudiantes de uno de los Grados conducentes al título de Maestro en una universidad pública; cursando su último curso o recién titulados (entre 2015-2017); sin experiencia laboral como docentes o con escasos meses (1-6 meses); y no contar con otra formación universitaria complementaria a Magisterio.

Por último, hemos procurado que exista diversidad de menciones en los estudios cursados por los participantes, logrando contar con 3 representantes de Lengua Extranjera (Inglés), 2 de Educación Física y 1 de Educación Infantil.

Análisis de los datos.

Miller (2007. En Castillo 2009, pp. 63-65) desarrolló un “sistema piramidal invertido” con tres niveles diferenciados de análisis. En primer lugar, el análisis se centra en los “procesos de respuesta a la pregunta” de manera individual y con el objetivo de identificar problemas. Si bien el análisis de los datos es cualitativo, las categorías no emergerán de los mismos, sino que están integradas implícitamente en la obtención de datos (Collins, 2007). El esquema de codificación es el siguiente:

- Código 1: El participante hace una interpretación errónea de la pregunta (problema de comprensión).
- Código 2: El participante tiene dificultad para recordar la pregunta (problema de comprensión).
- Código 3: El participante tiene dificultad para entender algún concepto de la pregunta (problema de comprensión).
- Código 4: El participante tiene problemas para recordar la información necesaria para contestar a la pregunta (problema de recuperación de la información).
- Código 5: El participante no está seguro de aportar la información necesaria (problema de juicio).

- Código 6: La respuesta del participante no corresponde con ninguna de las opciones de respuesta establecidas (problema de respuesta).
- Código 7: La pregunta no obtiene la información esperada (problema de respuesta).

En el primer nivel de análisis se han descrito los problemas que cada participante ha encontrado durante la entrevista cognitiva sobre el cuestionario (ver anexo II). En la segunda fase del análisis, se han organizado todos los datos en un esquema de códigos para analizar “los patrones de los procesos de respuesta” comparando las entrevistas (Miller, 2007. En Castillo 2009, p. 63) en sus tres dimensiones: datos de identificación, concepciones inclusivas y atributos democráticos.

Resultados.

Tras realizar un listado de los problemas observados, y una vez codificados, en la segunda fase se han comparado para averiguar su incidencia. A continuación, enumeramos los resultados más relevantes:

- El 100% de los participantes han tenido problemas para comprender el ítem 10, es decir, el constructo diversidad funcional.
- Ha habido un 30% de problemas en la interpretación de los ítems 12 y 13 correspondientes a los indicadores teóricos de las concepciones normativa e integradora.
- El 100% de los participantes ha dado respuestas muy similares en las concepciones dialógica y transgresora en los ítems 18 y 19, por lo que resulta necesario su modificación.
- El ítem 37, sobre las normas del aula, obtiene una respuesta muy genérica en el 100% de los casos. Además, en un 33% de los casos el término jerarquía presenta problemas de significación para los participantes.
- En el ítem 22 el 100% de los participantes dan un significado erróneo al reflexionar sobre temas educativos.
- El 80% de los participantes no están seguros de aportar la información necesaria para contestar al ítem 42 sobre el derecho de protección frente al castigo, el problema parece radicar en el concepto de castigo en el contexto universitario.

- De manera similar, en el ítem 43, un 33% de los participantes no están seguros de las experiencias que suponen disfrutar del derecho de movimiento.
- Por último, en el ítem 34, el 100% de los participantes han aportado datos relevantes sobre las prácticas inclusivas que el cuestionario no recogía.

2.3.1.2.2. Juicio de expertos.

De manera paralela a las entrevistas cognitivas hemos validado el contenido del cuestionario mediante el juicio de expertos. Escobar y Cuervo (2008, p. 29) definen esta técnica como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. A continuación, definimos brevemente el proceso desarrollado y analizamos los datos.

En primer lugar, se ha preparado una plantilla (ver anexo III) con las instrucciones y los ítems a evaluar, solicitando que se valorara la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems. A continuación, se seleccionaron los participantes para la formación del grupo de expertos de acuerdo con los siguientes criterios: formación relacionada con la educación; experiencia en líneas de investigación relacionadas con el tema de investigación; y disponibilidad o motivación para participar. Sus características quedan reflejadas en la tabla 9.

TABLA 9. JUICIO DE EXPERTOS.

Juez 1: Doctor en Educación. Líneas de investigación: Educación, Formación del Profesorado, Comunicación y Lenguaje. Experiencia profesional: 13 años.
Juez 2: Doctor en Educación. Líneas de investigación: Teoría e Historia de la Educación. Experiencia profesional: 5 años.
Jueza 3: Doctora en Educación. Líneas de investigación: Métodos de Investigación. Experiencia profesional: 17 años.
Jueza 4: Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: Intervención terapéutica con personas con trastornos relacionados con el aprendizaje, formación universitaria sobre Neurología del Lenguaje y en el ámbito de Didáctica Escolar. Experiencia profesional: 5 años.
Jueza 5: Doctora en Psicopedagogía. Líneas de investigación: Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Experiencia profesional: 14 años.

Juez 6: Doctor en Educación. Líneas de investigación: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Experiencia profesional: 6 años.

Dado que el objetivo residía en encontrar un grupo de expertos relacionado con el tema de investigación, consideramos que la muestra es suficiente (Escobar y Cuervo, 2008).

Análisis.

El procedimiento estadístico utilizado para medir el acuerdo ha sido el coeficiente de concordancia W de Kendall para “conocer el grado de asociación entre k conjuntos de rangos” (Escobar y Cuervo, 2008, p 32). Su mínimo valor es 0 y el máximo 1. La interpretación que hemos utilizado es la siguiente:

- 0 = Acuerdo por azar
- 0,1- 0,25 = Acuerdo muy bajo
- 0,26- 0,55 = Acuerdo bajo
- 0, 56- 0, 75= Acuerdo moderado
- 0, 76- 0, 99 = Acuerdo alto
- 1 = Acuerdo perfecto.

Por último, la escala utilizada para valorar las categorías y su interpretación es: 1, no cumple con el criterio; 2, nivel bajo de cumplimiento; 3, nivel moderado de cumplimiento; 4, nivel alto de cumplimiento.

Resultados.

Tras el análisis estadístico sobre el acuerdo de respuesta de los expertos, en los ítems sobre la dimensión de las concepciones inclusivas podemos concluir que:

- Hay una concordancia significativa alta (0,787, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel moderado de suficiencia de los ítems (media = 3,27).
- Hay concordancia significativa alta (0,776, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de claridad de los ítems (media = 3,56).
- Hay una concordancia significativa alta (0,761, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de coherencia de los ítems (media = 3,60).
- Hay una concordancia significativa baja (0,552, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de relevancia de los ítems (media = 3,58).

Con respecto a la dimensión de los atributos democráticos, los resultados indican que:

- Hay una concordancia significativa moderada (0,709, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de suficiencia de los ítems (media = 3,55).
- Hay una concordancia significativa alta (0,780, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el alto nivel de claridad de los ítems (media = 3,58).
- Hay una concordancia significativa alta (0,785, $p < 0,05$) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de coherencia de los ítems (media = 3,6).
- Hay una concordancia significativa alta (0,761) en el acuerdo de expertos sobre el nivel alto de relevancia de los ítems (media = 3,58).

2.3.1.2.3. Combinación de resultados de la validación de contenido.

Con la validación de contenido del instrumento mediante el juicio de expertos y las entrevistas cognitivas, se realizaron las mejoras oportunas sobre el primer borrador (ver anexo I). En la tabla _, se combinan las observaciones de los expertos, los problemas encontrados en las entrevistas y las modificaciones finalmente introducidas. Mediante estos dos modelos de validación de contenido, mejoró el 34% de los ítems y se incluyó un ítem nuevo. Atendiendo a las preguntas de identificación, resulta revelador que el 100% de los participantes en las entrevistas cognitivas desconocían el término “diversidad funcional”. Este término fue introducido por primera vez por Romañach y Lobato (2007) y pretende evitar otro tipo de terminología despectiva, aunque en este caso se ha incluido el término discapacidad entre paréntesis para asegurar su comprensión.

En cuanto al acuerdo de expertos sobre los ítems de las concepciones inclusivas, el nivel de concordancia entre los jueces ha sido alto en las categorías de suficiencia, claridad y coherencia, demostrando que los jueces aplicaron estándares similares. En este sentido, pudimos observar que el contenido de esta dimensión era mejorable en cuanto a su suficiencia, dado que los jueces la consideraron como moderada, mientras que su valoración fue alta en cuanto a su claridad y coherencia. Por el contrario, el nivel de concordancia entre los jueces en cuanto a la relevancia de esta dimensión fue bajo, lo que reafirma la alta variabilidad de significaciones sobre educación inclusiva en la comunidad educativa y en las investigaciones de este campo (DeLuca, 2013). Por otro lado, el análisis de las entrevistas reveló problemas en la claridad de términos como “homogéneo” o “adaptación”. Asimismo, para los participantes en las entrevistas cognitivas las

definiciones prácticas sobre las concepciones dialécticas y transgresoras fueron significativamente similares y, por tanto, no obtenían el dato esperado. Por todo lo anterior, se modificaron 6 de los 8 ítems de esta dimensión, procurando mejorar de este modo su suficiencia, claridad y relevancia.

En cuanto a la segunda dimensión del cuestionario, el análisis de la concordancia entre los jueces sobre los atributos democráticos del currículum mostró un nivel alto de acuerdo en todas las categorías al respecto de su alto cumplimiento (claridad, suficiencia, coherencia y relevancia), quedando así validada. Sin embargo, el análisis de las entrevistas cognitivas reveló problemas en la claridad de algunos términos, como el de jerarquía o castigo, y que los datos obtenidos por algunos ítems necesitaban ser mejorados, ya que no obtenían la información esperada. Por este motivo, se ha ejemplificado estos términos con las ideas sustraídas del análisis de Foucault (1975, p. 199-226) sobre la “sanción normalizadora”, “el examen” y “la vigilancia jerárquica”. Por otro lado, el juicio de expertos aportó observaciones muy valiosas para la mejora del contenido, mostrando un profundo entendimiento de los constructos teóricos y las prácticas universitarias. Una de las observaciones más valiosas que han modificado el cuestionario ha sido la inclusión del derecho al acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás, que quedó contemplado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNGA, 2006).

A modo de conclusión, cabe resaltar la utilidad del doble proceso de validación del contenido: el juicio de expertos ha sido esencial a nivel teórico, en especial para mejorar los niveles de suficiencia, coherencia y relevancia de los ítems. Por otro lado, las entrevistas cognitivas han puesto el acento en el proceso de pregunta-respuesta y han sido útiles para mejorar los ítems en cuanto a su claridad y relevancia desde la perspectiva de los participantes. Por ende, ambos modelos han sido complementarios e imprescindibles. No obstante, este proceso conlleva una gran inversión de tiempo, si bien su aplicación ha sido positiva dado que ha aumentado sustancialmente la calidad de los datos a obtener. En el anexo IV, V Y VI pueden verse las modificaciones realizadas a todos los ítems mediante el proceso descrito; la definición de las dimensiones y sus descriptores; y el cuestionario definitivo presentado a los participantes.

2.3.1.3. *Fiabilidad.*

El índice de fiabilidad se ha obtenido mediante el cálculo del estadístico alfa de Cronbach, resultando para el conjunto de 40 ítems un valor de 0,867, como muestra la tabla 10. El cálculo se ha realizado con el programa SPSS.

TABLA 10. CUESTIONARIO. ÍNDICE DE HOMOGENEIDAD Y FIABILIDAD.

Instrumento	Nº de elementos	Confianza
Conjunto	40	0,867

2.3.2. **Entrevista.**

En la vertiente cualitativa se ha desarrollado una entrevista semiestructurada (ver anexo VII), en la que algunas preguntas fueron planificadas de antemano, pero con la flexibilidad suficiente para asegurar una comprensión en profundidad del fenómeno, con el fin de dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación.

Atendiendo a la clasificación de las entrevistas cualitativas expuestas por Rubin y Rubin (2005, pp. 5-7), esta entrevista se clasifica como "entrevista de aclaración de conceptos" y "entrevista para el desarrollo de la teoría". La primera se caracteriza por tener entre sus objetivos aclarar el significado de términos especiales y comunes, mientras que la segunda indaga sobre el problema de investigación específico de esta investigación, esto es, los atributos del currículum democrático en la formación inicial de docentes como posibles Gestalt informados para el aprendizaje de la educación inclusiva.

2.4. *Técnicas para el análisis de datos.*

En este apartado se describe las técnicas para el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. A continuación, se desarrolla el análisis estadístico, el análisis para la aclaración de significados y el análisis para el desarrollo de teoría.

2.4.1. **Análisis cuantitativo.**

En la vertiente cuantitativa de esta investigación, en primer lugar, las variables han sido analizadas mediante estadísticos descriptivos realizados con el programa IBM SPSS Statistics, versión 24. En segundo lugar, se han contrastado las hipótesis de diferencia entre los grupos UAM y UCM mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

A continuación, se analizan las hipótesis de diferencia entre las variables dependientes ordinales relativas a las concepciones inclusivas de los participantes en relación con seis grupos (Generalista – Pedagogía Terapéutica/Inclusiva – Audición y Lenguaje - Lengua Extranjera Inglés – Educación Física - Música) mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis y, en los casos apropiados, se ha comparado los grupos de menciones a pares mediante la prueba U de Mann-Whitney para identificar entre qué grupos se da la diferencia. En tercer lugar, se ha utilizado la correlación Pearson para las hipótesis de correlación: la dimensión de experiencias democráticas educativas son las variables independientes (X); y la dimensión de concepciones inclusiva (Y) corresponde a la variable dependiente. Dado que se ha utilizado una muestra por conveniencia, el objetivo de este análisis no es concluir con generalizaciones sino describir y explorar los resultados que complementarán al estudio en profundidad de la vertiente cualitativa.

2.4.2. Análisis cualitativo.

En la vertiente cualitativa, se ha combinado el Estudio Crítico del Lenguaje (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2016) para aclarar los significados que los participantes otorgan a la educación inclusiva y, la Teoría Fundamentada para aproximarnos al aprendizaje de los docentes mediante la búsqueda de sendas de conectividad entre los significados de la educación inclusiva y las experiencias educativas vivenciadas durante su formación inicial. Para ello, utilizamos el método comparativo continuo de análisis cualitativo desarrollado por Glasser y Strauss (1967. En Charmaz. 2011), utilizando como datos el texto de las entrevistas, con el fin de desarrollar unos indicadores sobre el aprendizaje de la educación inclusiva en las Facultades de Educación consideradas, que sirvan de guía a estudios posteriores para el desarrollo de una teoría sustantiva del fenómeno estudiado, pero también que orienten la intervención educativa.

La Teoría Fundamentada fue inicialmente desarrollada por los autores antes mencionados, existiendo una corriente positivista encabezada por Glasser, donde el investigador se posiciona fuera del objeto de estudio, sin analizar su posicionamiento al respecto de lo estudiado, planteándose así un desarrollo teórico generalizable; y otra perspectiva constructivista, adoptada por Strauss, donde el investigador forma parte del fenómeno estudiado, co-construye los datos con los informantes, y por tanto, reflexiona sobre su posicionamiento frente al fenómeno como parte del proceso de análisis, buscando de este modo el desarrollo de una teoría interpretativa (Charmaz, 2011). Dada

la naturaleza del fenómeno estudiado, y la posición pragmática de la metodología mixta de esta investigación, para el análisis de los datos cualitativos se ha adoptado la vertiente constructivista de la Teoría Fundamentada.

A continuación, describimos el Enfoque Crítico del Lenguaje y las fases del método de la Teoría Fundamentada.

2.4.2.1. Análisis para la aclaración de significados.

Asumiendo la perspectiva del Análisis Crítico del Lenguaje (Fairclough, 2001), esta investigación significa el lenguaje como “una forma de práctica social”: el lenguaje “es parte de la sociedad” y a su vez “es un proceso social” (pp. 18-19). Desde este enfoque, se analiza las interacciones sociales desde la perspectiva de sus elementos lingüísticos, para mostrar sus “determinantes ocultos en el sistema de las relaciones sociales” (p. 4). Según este autor, el análisis crítico del discurso comprende tres dimensiones:

- La descripción está relacionada con las propiedades formales del texto.
- La interpretación implica la relación entre el texto y la interacción.
- La explicación concierne la relación entre la interacción y el contexto social.

Asimismo, existen tres enfoques de análisis del discurso que hacen frente a las prácticas sociales: análisis del discurso como crítica social, análisis del discurso como empoderamiento y análisis del discurso como guía para la reforma (Willig 1999, p. 10). El enfoque adoptado en esta investigación es el tercero, ya que el objetivo último que se persigue es servir de guía para mejorar la pedagogía inclusiva en la formación inicial de los futuros docentes. Por tanto, el objeto de análisis es el texto, según Fairclough (2001), quien sigue el pensamiento de Michael Halliday, este es tanto un producto del proceso de producción, como un recurso del proceso de interpretación:

Las propiedades formales del texto pueden ser consideradas desde la perspectiva del análisis discursivo, por un lado, como rastros del proceso productivo, y por otro lado como pistas en el proceso de interpretación. Una propiedad importante de los procesos productivos e interpretativos es que envuelven una interacción entre las propiedades del texto y una considerable gama de [...] “member resources” (MR) [recursos integrados] que las personas tienen en sus cabezas y a los que recurren cuando producen o interpretan un texto [...] (Fairclough, 2001, p. 20)

Capítulo 3. Resultados

Fairclough (2001, p. 8) define estos recursos integrados, como un conjunto de representaciones prototípicas almacenadas en la memoria a largo plazo, socialmente determinadas, e ideológicamente perfiladas a través del “sentido común”. Afirmo, que la rutina y la naturalidad de estos recursos integrados son un mecanismo de gran alcance para el mantenimiento de las relaciones de poder que en última instancia les subyacen.

Por otro lado, el Estudio Crítico del Discurso se enfoca en tres elementos: “los valores experimentales de las palabras”, “los valores relacionales de las palabras” y “los valores expresivos de las palabras” (Fairclough, 2001, pp. 93-116). El primer elemento refiere “la experiencia del productor sobre el mundo social o natural” (p.93). En este caso, se analizan sus creencias y conocimientos sobre la educación inclusiva, o la atención a la diversidad, mediante el vocabulario que utiliza, las colocaciones entre las palabras, su clasificación organizativa como sinónimos o antónimos, o las representaciones metafóricas de un aspecto de la experiencia a otro, para así poder interpretar la concepción inclusiva del hablante. En cuanto al segundo elemento, refiere a “las relaciones sociales” que el hablante expresa mediante la elección que hace de sus formulaciones. Para su interpretación, esta investigación se ha centrado en las relaciones de participación, colaboración o competición en el ámbito educativo. En último lugar, los valores expresivos representan identidades sociales, que serán inducidas de aquellas palabras que implican una evaluación del otro, lo que el productor expresa como diferente a la norma hegemónica. En la tabla __, se ilustran los rasgos formales de este análisis.

TABLA 11. RASGOS FORMALES DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL LENGUAJE.

DIMENSIONES DE SIGNIFICADO.	VALORES DE LOS ELEMENTOS.	EFFECTOS ESTRUCTURALES.
Contenidos (educación inclusiva/ atención a la diversidad).	Experimental.	Conocimiento/ creencias.
Relaciones (participación/colaboración/competición).	Relacional.	Relaciones sociales.
Sujetos (yo vs. el otro).	Expresivo.	Identidad social.

FUENTE: Elaboración propia a partir de Fairclough (2001, p. 94).

Por tanto, el Estudio Crítico del Lenguaje permite conocer mediante el discurso de los participantes sus significados sobre las concepciones inclusivas, sobre la participación en educación, y sobre la otredad, o en palabras de Kristeva (2010), sobre el extraño en nosotros mismos.

2.4.2.2. *Análisis para la generación de teoría.*

Antes de la descripción de las fases del análisis, cabe señalar que si bien Glaser y Strauss, fundadores de la Teoría Fundamentada, proponen realizar la revisión literaria y el marco teórico tras el análisis de datos cualitativos (Charmaz, 2011) para así evitar una categorización forzada, en el contexto de esta investigación no ha sido posible este planteamiento en forma pura, dado que las características del Programa de Doctorado requieren un Plan de Investigación que incluya una revisión literaria previa. Por lo que existe un planteamiento inicial, cuyo objetivo es desarrollar una teoría sustantiva sobre la relación entre los conceptos de dos teorías (las concepciones inclusivas y los atributos democráticos), enmarcados en la teoría del aprendizaje en tres niveles, por lo que resulta necesario el conocimiento de estas a priori.

Por otro lado, consideramos que, aunque los investigadores de la Teoría Fundamentada realicen el marco teórico a posteriori, siempre van a portar unos conocimientos previos que, igualmente, influirán en el proceso de análisis e interpretación y, por tanto, lo relevante resulta de la actitud reflexiva, crítica y abierta frente a los datos cualitativos del investigador.

En cuanto a las fases de la Teoría Fundamentada, microanálisis, codificación y estructuración de la teoría (Gaete, 2014), en la primera fase, también denominada reducción de los datos se ha revisado el texto transcrito “línea a línea”, en búsqueda de los incidentes significativos que pudieran ser analizados individualmente para su posterior comparación (Strauss y Corbin, 2002, p. 63). Estos incidentes han sido agrupados bajo una denominación común, concepto abstracto o tema relevante.

Durante la segunda fase de codificación, que se subdivide en la codificación abierta, axial y selectiva (Gaete, 2014), se ha utilizado el software ATLAS.ti (Bonilla y López, 2016) para identificar conceptos con significado, y mediante la comparación, sus categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones. Strauss y Corbin (2012) definen estos elementos:

Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. *Fenómenos*: ideas centrales en los datos, representadas como conceptos. *Conceptos*: basamentos fundamentales de la teoría. *Categorías*: conceptos que representan fenómenos. *Propiedades*: características de una categoría, cuya delineación la define y le da significado. *Dimensiones*: escala en la cual varían las propiedades generales de una categoría, y que le da especificaciones a la categoría y variaciones a la teoría. *Subcategorías*: conceptos que pertenecen a una categoría, que le dan claridad adicional y especificidad (pp. 110)

Los conceptos han sido comparados de manera cíclica para analizar sus diferencias y similitudes. Cuando varios conceptos han tenido significados compartidos, estos se han agrupado en categorías conformando elementos de la teoría. Del mismo modo, las propiedades son elementos característicos de cada categoría. Para la codificación abierta se ha utilizado cuatro tipos de códigos: los códigos en vivo, abstraídos de los actores, la construcción sociológica, ideada por la investigadora y los códigos descriptivos de la narración de los sucesos (Andreu, Gacía y Pérez, 2007).

En cuanto a la codificación axial, su función es relacionar las categorías con sus subcategorías, mediante un eje de la categoría, relacionándolo también entre sus propiedades y dimensiones. Para organizar los datos en búsqueda de vínculos conceptuales, se ha utilizado lo que Strauss y Corbin (2002, p. 140) llaman “paradigma”, o posición analítica, cuyos componentes básicos son tres: por un lado, “unas condiciones” que componen “la estructura o conjunto de circunstancias o situaciones en las cuales están inscritos los fenómenos”; por otro lado, “unas acciones/interacciones” definidas como “respuestas estratégicas o rutinarias”; y por último, “las consecuencias que son resultado de las acciones/interacciones”. Del análisis de los datos bajo este paradigma, surgen hipótesis de las relaciones que serán validadas mediante la comparación constante de los datos. Las comparaciones son de dos tipos: incidente y teórica. En la primera se buscarán semejanzas y diferencias para clasificarlos, mientras que en la segunda será entre las categorías y dimensiones. En la fase de codificación abierta y axial se han redactado unos memorandos que han servido para la generación de la teoría. Además, para guiar el proceso analítico, se ha utilizado la “matriz condicional/consecuencial” (Strauss y Corbin, 2002; Gaete, 2014), para visualizar las posibles relaciones entre los conceptos condicionantes y los consecuenciales. No obstante, este vínculo nunca se interpretará de

forma lineal, sino que se presupone que existen múltiples condicionantes de la acción/interacción y de las consecuencias.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

1 ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS.

En este apartado se describe el análisis de los datos cuantitativos, incluyendo los estadísticos descriptivos, el contraste de hipótesis y una combinación de los resultados cuantitativos.

1.1. Estadística descriptiva: variables de identificación.

A continuación, se describe el perfil de la muestra (N = 204) atendiendo a la diversidad de los participantes en esta investigación sobre los estudiantes de los Programas de Magisterio de Educación Primaria en la UAM y la UCM durante el año escolar 2017-2018.

En cuanto al porcentaje de participantes en la muestra de cada Universidad, como indican los datos de la tabla 12, el 69,1% son estudiantes del Grado de Educación Primaria en la UCM, mientras que el 30,9% son alumnos de los mismos estudios en la UAM, en ambos casos durante el curso académico 2017-2018.

TABLA 12. PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD.

	Frecuencia	Porcentaje
UAM	63	30,9
UCM	141	69,1
Total	204	100

Uno de los criterios utilizados en la conformación de la muestra ha sido el curso académico, seleccionando a aquellos participantes que estuvieran matriculados en el tercer o cuarto curso del Grado en Educación Primaria. Bajo el objetivo de asegurar que los estudiantes tuvieran una idea global de sus experiencias vividas durante su formación inicial como maestros y maestras, realizamos la encuesta a los alumnos de 3º a finales del segundo cuatrimestre y los de 4º durante el primero. Asimismo, para medir la relación entre sus experiencias en el Grado de Educación Primaria y sus concepciones inclusivas para atender a la diversidad, decidimos excluir a aquellos alumnos de 4º curso que ya

habían realizado el Prácticum III, ya que sabemos que las experiencias vividas durante la prácticas externas influyen en las actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la diversidad, y el interés de esta investigación es saber cómo influye las experiencias educativas democráticas vividas en estas Facultades sobre las concepciones inclusivas de los aspirantes a maestros y maestras de Educación Primaria. De este modo, a los participantes de 3º y 4º solo les separan dos o tres meses de formación, lo que permite considerarlos como un conjunto. No obstante, como refleja la tabla 13, ambos grupos de estudiantes están muy igualados: el 48% de participantes cursaban 3º y el 52% cursaban 4º.

Otro de los criterios de selección de los participantes ha sido la diversidad de menciones del Grado en Educación Primaria. Se ha incluido una representación de las principales menciones que ofertan los Grados de Educación Primaria en la UAM y la UCM. Como recoge la tabla 14, el 23,5% de la muestra son participantes de la especialidad general de Educación Primaria (GEN); seguidos por los participantes de la especialidad de Pedagogía Terapéutica/Educación Inclusiva (PT/INC) con una representatividad del 21,6%; los participante de la especialidad de Lengua Extranjera Inglés (ING) suponen el 16,2%; a continuación, con un 15,7%, los participantes de la mención de Educación Física (EF); los participantes de Audición y Lenguaje (AL) corresponden al 11,8%; y por último, el 11,3% de los participantes son de la mención de Música (MÚ).

TABLA 13. PARTICIPANTES POR CURSO.

	Frecuencia	Porcentaje
3º	98	48
4º	106	52
Total	204	100

TABLA 14. PARTICIPANTES POR MENCIÓN.

	Frecuencia	Porcentaje
PT/INC	42	20,6
GEN	50	24,5
AL	24	11,8
ING	33	16,2
EF	32	15,7
MÚ	23	11,3
Total	164	100,0

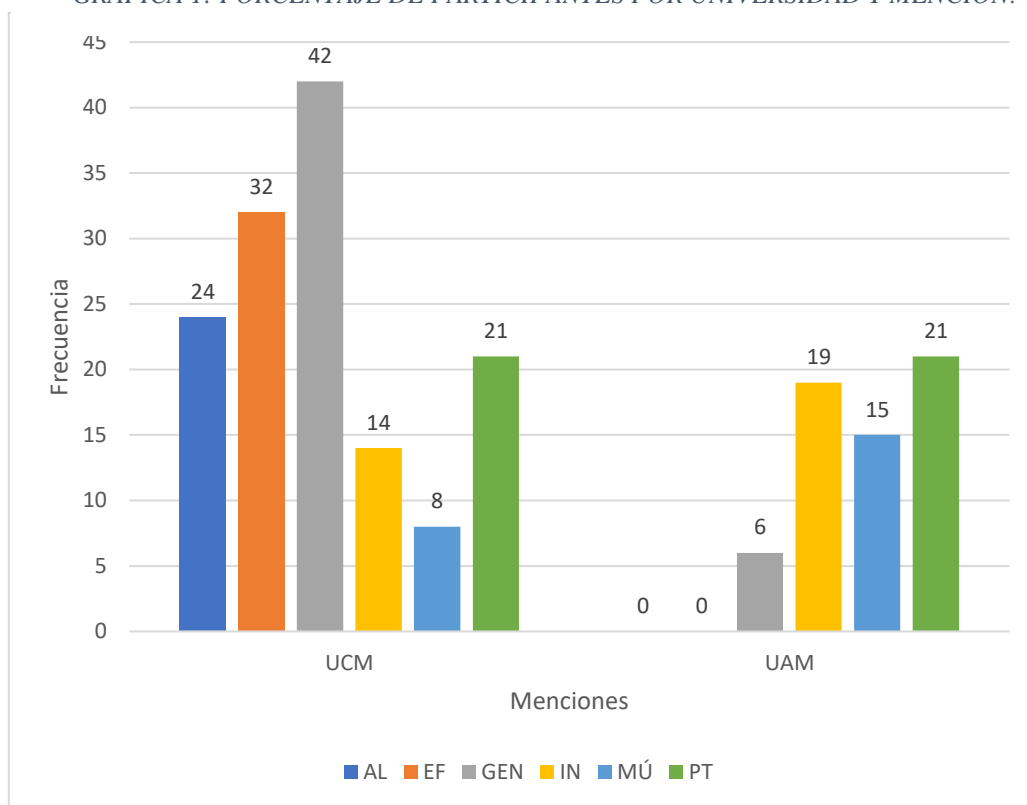
Capítulo 3. Resultados

No obstante, como muestra la tabla 15 e ilustra el gráfico 1, la frecuencia de participantes por mención y universidad presenta diferencias. No ha sido posible recoger datos de los alumnos de las menciones de AL y EF en la UAM. Asimismo, destaca que los participantes de Educación Primaria sin mención (GEN) son mayoritariamente de la UCM, mientras que los participantes de la UAM cursan mayoritariamente la mención de PT/INC, aspectos que se tienen en cuenta a la hora de analizar estos datos.

TABLA 15. FRECUENCIA DE PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD Y MENCIÓN.

UNIVERSIDAD	GEN	PT/INC	AL	ING	EF	MU	Total
UAM	8	21	0	19	0	15	63
UCM	42	21	24	14	32	8	141
Total	50	42	24	33	32	23	204

GRÁFICA 1: PORCENTAJE DE PARTICIPANTES POR UNIVERSIDAD Y MENCIÓN.



Considerando otros aspectos de la diversidad de la muestra, en la tabla 16 se describe la frecuencia de las variables edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, etnia o grupo cultural, orientación sexual, diversidad funcional y nivel socio económico familiar.

Capítulo 3. Resultados

TABLA 16. FRECUENCIA DE LA DIVERSIDAD ENTRE LOS PARTICIPANTES.

Variable	Valor	Frecuencia	Porcentaje
Edad	20-22	146	71,6
	23-25	44	21,5
	26-28	11	5,4
	29-35	3	1,5
Sexo	Mujer	129	63,3
	Hombre	69	33,8
	Otro	6	2,9
Nacionalidad	Española	193	94,5
	Europea (distinta de española)	6	3
	Latinoamericana	2	1
	China	2	1
	Estadounidense	1	0,5
Primera lengua	Castellano	194	95
	Inglés	2	1
	Otras no españolas	7	3,5
	No contesta	1	0,5
Etnia o grupo cultural	Española	194	95
	Hispana	3	1,5
	Europea (distinta de española)	4	2
	China	2	1
	No contesta	1	0,5
Orientación sexual	Heterosexual	199	97,5
	Homosexual	1	0,5
	Bisexual	4	2
Diversidad funcional	Discapacidad	0	0
	Alta capacidad	0	0
	Ninguna de las anteriores	200	98
	No contesta	4	2
Nivel socio económico familiar	Bajo	4	2
	Medio	198	97
	Alto	0	0
	No contesta	2	1

En la tabla 16, para simplificar el análisis de datos, hemos agrupado los porcentajes de participantes en cuatro intervalos de edad. La media de edad de los participantes es de 22 años. En cuanto al sexo de los participantes, destaca el 63,3% de mujeres frente al 33,8% de hombres. Asimismo, se ha incluido el valor *otro* en la variable de sexo, para que las personas que no se identifican con estas identidades queden recogidas dentro de la diversidad de la muestra, representando el 2,9% de los participantes. Tomando en consideración la nacionalidad de participantes, observamos que el 94,5% de la muestra

tiene nacionalidad española, un 3% tiene otra nacionalidad europea distinta a la española, un 1% tiene nacionalidad de un país latinoamericano, un 1% tiene nacionalidad china y el 0,5% tiene nacionalidad estadounidense. Como es de esperar, obtenemos porcentajes muy similares en las variables de lengua materna y etnia (grupo cultural). No obstante, resulta relevante que entre el 94,5% de los participantes con nacionalidad española ninguno tenga como lengua materna alguna de las lenguas cooficiales de España. Asimismo, dentro de la variable etnia o grupo cultural no encontramos a ningún participante que se identifique como gitano. Por ende, esto indica que la diversidad cultural española, en cuanto a la lengua y la etnia, no se encuentra representada en la muestra. Si bien es lo esperable si tenemos en cuenta el lugar geográfico y el nivel de estudios en el que se desarrolla esta investigación.

Al respecto de la variable orientación sexual, el 97,5% de los participantes se identifican como heterosexuales, el 0,5% como homosexual y el 2% se considera bisexual. En cuanto a la diversidad funcional de los participantes, el 98% no tiene discapacidad o alta capacidad y el 2% prefiere no contestar. De este modo, se observa que la muestra, en cuestión de diversidad funcional, es homogénea, si bien hubiera sido interesante medir las dificultades específicas en el aprendizaje de los participantes. Por último, en cuanto al nivel socio económico del grupo familiar de los participantes encontramos que el 97% considera que su nivel es medio, el 2% considera que es bajo y el 1% prefiere no contestar.

En síntesis, la muestra de participantes es homogénea, caracterizándose por estudiantes con una media de edad de 22 años, mayoritariamente mujeres españolas, castellano hablantes, heterosexuales, sin discapacidad y pertenecientes a un grupo familiar con un nivel socio económico medio.

1.2. Estadística descriptiva: dimensión de las concepciones inclusivas.

A continuación, presentamos una descripción de la frecuencia y del grado de acuerdo en las variables ordinales dependientes. Estas variables se subdividen en cuatro concepciones (normativa, integradora, dialéctica y transgresora) propuestas por DeLuca (2012; 2013). A su vez, cada una incluye una variable que describe su significación teórica, y otra que representa su significación práctica. El patrón de interpretación para la desviación típica es el siguiente:

- 0,5: muy homogéneo.
- 0,6-1: homogeneidad moderada.
- 1,1-1,5: heterogeneidad moderada.
- 1,6- 2: muy heterogéneo.

1.2.1. Concepción normativa.

Variable teórica: Todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la Escuela.

Variable práctica: Los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente.

Como refleja la tabla 17, la desviación estándar de respuesta para la concepción normativa teórica, que afirma que “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela”, es de 0,761, lo que indica una homogeneidad moderada en la respuesta, siendo la media el 2,3 y la moda 2 (poco de acuerdo). Si bien la mayoría de los participantes se muestran nada o poco de acuerdo con que los educandos deban asimilar las tradiciones (59,3%); un 40,7% de los participantes están bastante o totalmente de acuerdo con esta afirmación.

En cuanto a la variable normativa práctica, como muestra la tabla 18, la desviación típica de la respuesta es de 0,808, lo que implica un grado de homogeneidad moderada en cuanto al acuerdo sobre que “los alumnos tengan que adaptarse a la dinámica del aula”. La media de la respuesta es de 2,64 y la moda es 3 (bastante de acuerdo). El 62% de los participantes están bastante o totalmente de acuerdo con la concepción normativa práctica, mientras que el 38% está nada o poco de acuerdo con esta.

Tabla 17. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA.

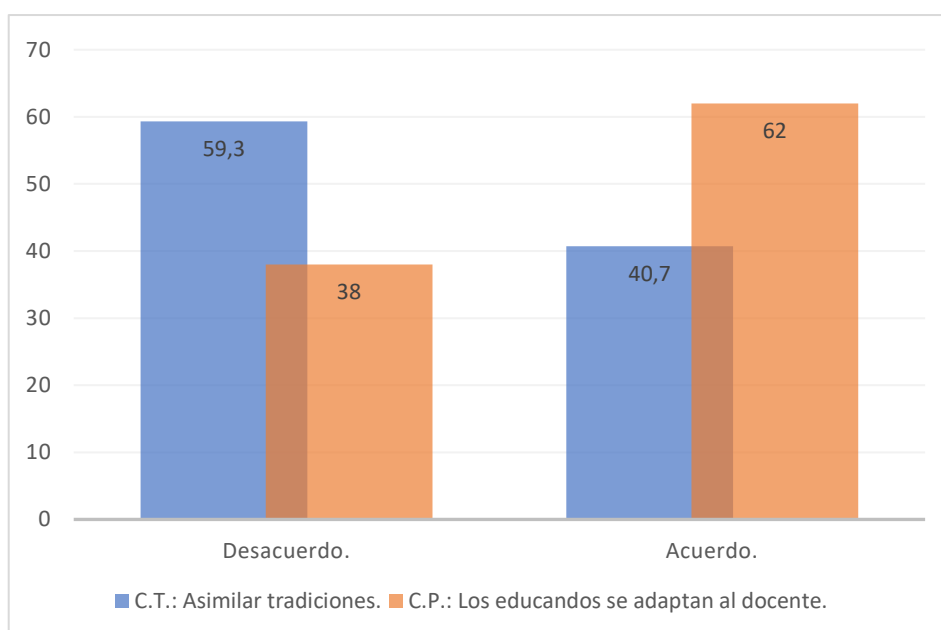
Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	25	12,3	2,34	2,00	,761
2 (Poco)	96	47			
3 (Bastante)	72	35,3			
4 (Totalmente)	11	5,4			

TABLA 18. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.

Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	19	9,5	2,64	3	,808
2 (Poco)	57	28,5			
3 (Bastante)	101	50,5			
4 (Totalmente)	23	11,5			
No contesta	4	-			

Si comparamos la frecuencia de acuerdo y desacuerdo entre los participantes con las variables normativas, como ilustra el gráfico 2, se aprecia que, si bien la mayoría de los participantes se muestran en desacuerdo a nivel teórico, con un 59,3% de representación, en la variable práctica, la mayoría, con un 62%, está de acuerdo con la concepción normativa práctica.

GRÁFICA 2: PORCENTAJE DE ACUERDO CON LAS CONCEPCIONES NORMATIVAS.



1.2.2. Concepción integradora.

Variable teórica: Las agrupaciones homogéneas (similares) de educandos favorecen el aprendizaje.

Variable práctica: Los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica.

Tomando en consideración la concepción integradora teórica que afirma que “las agrupaciones homogéneas favorecen el aprendizaje”, como se aprecia en la tabla 19, la

Capítulo 3. Resultados

media de respuesta es 1,98 y la moda es 2 (poco de acuerdo). La mayoría de los participantes se muestran nada o poco de acuerdo (74,5%) con la concepción integradora teórica. Por otro lado, dado que la desviación típica en la respuesta es de 0,769, afirmamos que la homogeneidad en el desacuerdo con esta concepción es moderada.

En cuanto a la variable práctica de la concepción integradora sobre que “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos educativos en un aula específica”, observamos en la tabla 20, que la media de respuesta es 2,57 y la moda es 2 (poco de acuerdo), con una frecuencia del 37,1%. La desviación típica de respuesta es de 0,955; lo que implica una homogeneidad moderada en el desacuerdo y en el acuerdo, dividiéndose la frecuencia de la respuesta en un 50% en cada polo. Destaca que, en la proyección práctica de esta concepción, el 20,3% está totalmente de acuerdo frente al 1,5% en su concepción teórica.

TABLA 19. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA.

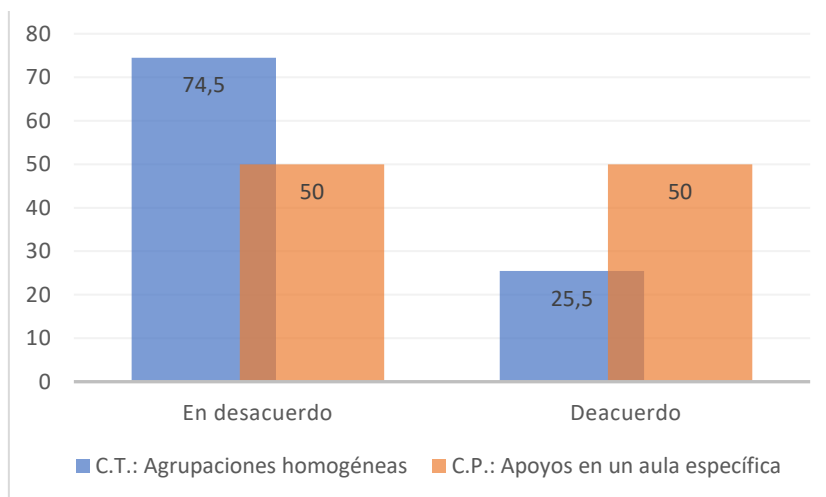
Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	59	28,9	1,98	2	,769
2 (Poco)	93	45,6			
3 (Bastante)	49	24			
4 (Totalmente)	3	1,5			

TABLA 20. FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA.

Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	26	12,9	2,57	2	,955
2 (Poco)	75	37,1			
3 (Bastante)	60	29,7			
4 (Totalmente)	41	20,3			
No contesta	2	-			

En la gráfica 3, hemos agrupado las respuestas de la concepción integradora en dos grupos (de acuerdo y en desacuerdo), para poder comparar en grandes rasgos la diferencia de respuesta en la concepción integradora teórica y práctica. Los datos indican que si bien el acuerdo sobre la concepción integradora a nivel teórico es minoritario (25,5%), a nivel práctico el acuerdo se duplica (50%).

GRÁFICA 3: PORCENTAJE DE ACUERDO CON LAS CONCEPCIONES INTEGRADORAS.



1.2.3. Concepción dialéctica.

Variable teórica: La escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer los recursos necesarios para que todos los educandos alcancen los mismos estándares educativos.

Variable práctica: Los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo.

En cuanto al acuerdo con la concepción dialéctica teórica, donde se afirma que “todos los educandos tienen derecho de acceso a una escolarización ordinaria, con recursos adecuados a sus necesidades, para que puedan alcanzar los mismos estándares educativos”, la tabla 21 indica que la media de la respuesta es de 3,63; siendo la moda el 4 (totalmente de acuerdo), con un 72,4% de frecuencia en la respuesta. Observando la desviación estándar de la respuesta (0,695), se afirma que la homogeneidad en el acuerdo teórico sobre la concepción dialéctica es moderada. No obstante, si agrupamos los valores 3 y 4, se aprecia que existe una amplia mayoría (92,6%) de participantes que están de acuerdo con esta concepción.

La tabla 22, expone los resultados de la variable de la concepción dialéctica práctica referente a “atender las necesidades de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo”. La desviación estándar de la respuesta es de 0,411; por lo que podemos afirmar que existe un acuerdo muy homogéneo en la concepción dialéctica práctica. Concretamente, el 84,8% de los participantes se han mostrado totalmente de acuerdo con

la atención a las necesidades específicas de los educandos y con fomentar el aprendizaje colaborativo. Ninguno de los participantes se ha mostrado totalmente en desacuerdo con la concepción práctica dialéctica.

TABLA 21: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA.

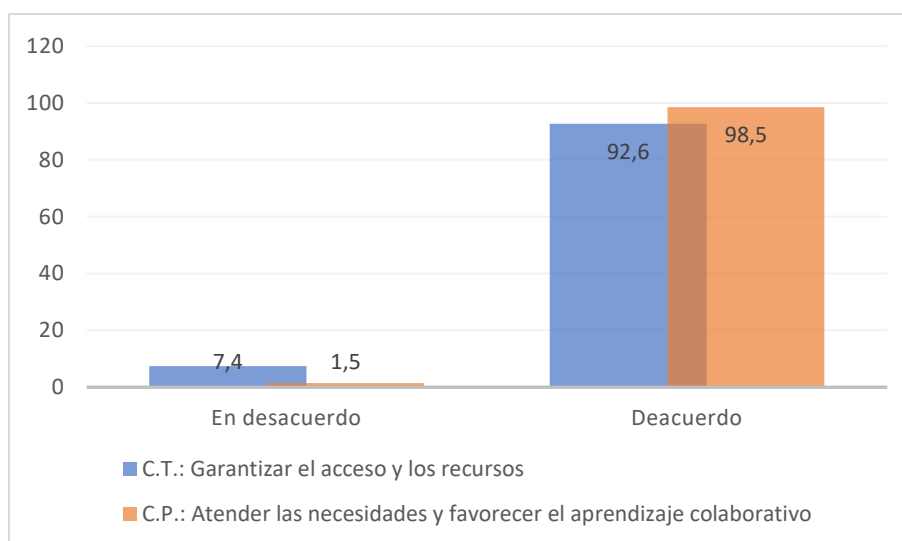
Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	5	2,5	3,63	4	0,695
2 (Poco)	10	4,9			
3 (Bastante)	41	20,2			
4 (Totalmente)	147	72,4			
No contesta	1	-			

TABLA 22: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA.

Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	0	-	3,83	4	,411
2 (Poco)	3	1,5			
3 (Bastante)	28	13,7			
4 (Totalmente)	173	84,8			

En la gráfica 9, hemos agrupado las respuestas de la concepción dialéctica en dos grupos (de acuerdo y en desacuerdo), para poder comparar la diferencia de respuesta en la concepción dialéctica teórica y práctica, apreciando que, tanto en su variable teórica como práctica, el consenso en el acuerdo es alto, con un 92,6% a nivel teórico y con un 98,5% a nivel práctico.

GRÁFICA 4: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN DIALÉCTICA.



1.2.4. Concepción transgresora.

Variable teórica: La escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares.

Variable práctica: El docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos.

La tabla 23 expone los resultados de la variable de la concepción transgresora teórica referente a “garantizar la participación de todo el alumnado en la escuela ordinaria mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares”. La desviación estándar de la respuesta es de 0,659; por lo que podemos afirmar que existe un acuerdo con una homogeneidad moderada. Concretamente, el 93% de los participantes se han mostrado bastante o totalmente de acuerdo con la concepción teórica transgresora. Asimismo, la moda de respuesta es 4 (totalmente de acuerdo) con un 57,1% de frecuencia

En cuanto a la concepción transgresora práctica, referente a que “el docente debe atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos ofreciendo una alta variedad de métodos”, la tabla 24 refleja un 0,390 de desviación típica, indicando que la respuesta es muy homogénea. Asimismo, la moda de respuesta es 4 (totalmente de acuerdo) con un 87,3% de frecuencia.

TABLA 23: FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA.

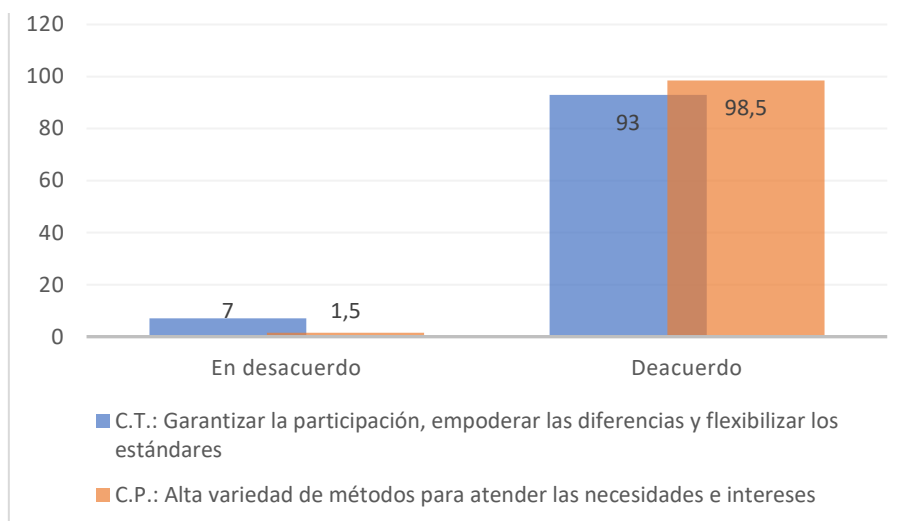
Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	2	1	3,49	4	,659
2 (Poco)	12	6			
3 (Bastante)	71	35,9			
4 (Totalmente)	113	57,1			
No contesta	6	-			

TABLA 24: FRECUENCIA DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA.

Valor del acuerdo	Frecuencia	Porcentaje	Media	Moda	Desviación típica
1 (Nada)	-	-	3,86	4	,390
2 (Poco)	3	1,5			
3 (Bastante)	23	11,2			
4 (Totalmente)	178	87,3			

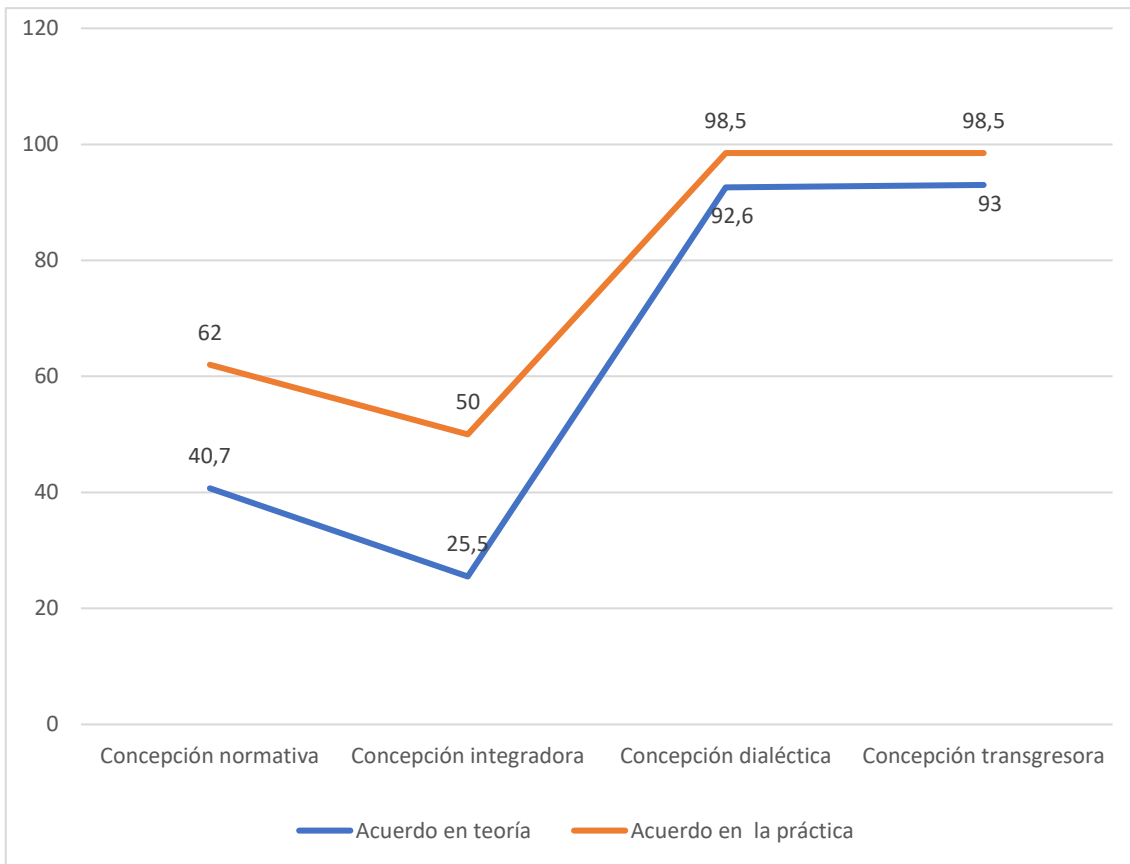
En la gráfica 5, hemos agrupado las respuestas de la concepción transgresora en dos grupos (de acuerdo y en desacuerdo), apreciando que, tanto en su variable teórica como práctica, el consenso en el acuerdo es alto, con un 93% a nivel teórico y con un 98,5% a nivel práctico.

GRÁFICA 5: PORCENTAJE DE ACUERDO EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA.



A continuación, pasamos a resumir los resultados descriptivos relacionados con el acuerdo sobre las distintas concepciones inclusivas. En la gráfica 6 ilustramos el grado de acuerdo con las concepciones inclusivas entre los participantes, siendo mayoritario el acuerdo en las concepciones dialéctica y transgresora tanto a nivel teórico como práctico. No obstante, estas concepciones conviven estrechamente con otros significados relacionados con las concepciones normativas e integradoras, destacando el acuerdo en sus realizaciones prácticas: los alumnos deben adaptarse a la dinámica del aula (62%) y los apoyos educativos deben darse en aulas específicas (50%). Por último, destaca el mayor acuerdo a nivel práctico en teórico en todas las concepciones, destacando en la concepción normativa e integradora.

GRÁFICA 6: PORCENTAJE DE ACUERDO EN CADA CONCEPCIÓN.



1.3. Estadística descriptiva: dimensión de los atributos democráticos.

En este apartado realizamos una descripción estadística de los grupos de variables referentes a los atributos democráticos, incluyendo su frecuencia, media, moda y desviación típica. Las variables activas de los atributos democráticos han sido agrupadas para simplificar su descripción en siete grupos: autoridad, orden inclusivo, conocimiento relevante, participación universal, derechos, ambiente óptimo para el aprendizaje y equidad. Cada grupo de atributos democráticos incluye variables sobre las prácticas personales, curriculares, transversales e institucionales. A la hora de interpretar los datos se usarán los siguientes valores nominales:

- 1: nada frecuente.
- 2: poco frecuente.
- 3: bastante frecuente.
- 4: muy frecuente.

El patrón de interpretación para la desviación típica es el siguiente:

- 0-0,5: muy homogéneo.
- 0,6-1: homogeneidad moderada.
- 1,1-1,5: heterogeneidad moderada.
- 1,6-2: muy heterogéneo.

1.3.1. Autoridad.

Como se observa en la tabla 25, la desviación típica de las cuatro variables del grupo autoridad representan una respuesta moderadamente homogénea. La mayoría de los participantes perciben la práctica personal “los docentes dialogan y evidencian” como bastante frecuente (44,8%), siendo la media de 2,6 y la moda 3. En cuanto a la práctica curricular “realización de prácticas para evidenciar la toma de decisiones” es percibida como poco frecuente (47,8%), siendo la media de 2,3 y la moda 2. Al respecto de la práctica transversal “los docentes siguen las normas” ha sido percibida como bastante frecuente (60,8%), siendo la media de 2,7 y la moda 3. Por último, la práctica institucional “acciones para detectar el abuso de poder” ha sido percibida como poco frecuente (60,8%), siendo la media de 1,9 y la moda 2. Destaca en esta última que el 26,9% de los participantes perciben que nunca se da esta práctica.

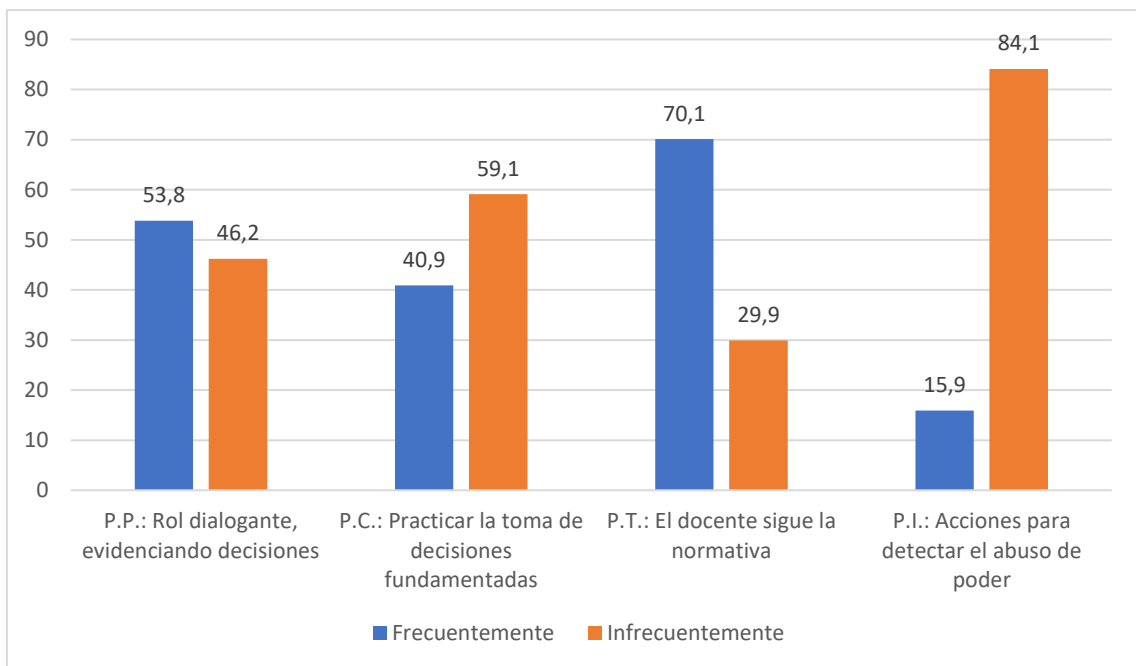
Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cuatro variables como grupo del atributo de autoridad, el 54,8% de los participantes lo perciben como poco o nada frecuente, mientras que el 45,2% lo percibe como bastante o muy frecuente.

TABLA 25: PERCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
P. personal: rol dialogante, evidenciando científicamente las decisiones.	2,5	43,8	44,8	9	,686	2,6	3	201
P. curricular: evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.	11,3	47,8	34	6,9	,774	2,3	2	203
P. transversal: seguir la normativa establecida.	1,5	28,4	60,8	9,3	,624	2,7	3	204
P. institucional: acciones para detectar las relaciones de abuso de poder.	26,9	57,2	12,9	3	,717	1,9	2	201
TOTAL% GRUPO	10,5	44,3	38,2	7				

En la gráfica 7, se agrupan las respuestas sobre el atributo de autoridad en dos valores (frecuente e infrecuente), apreciando que, tanto en la práctica personal como la curricular las respuestas se encuentran divididas, inclinándose hacia la frecuencia en la primera (53,8%) y hacia la infrecuencia en la segunda (59,1%). En cambio, la respuesta es contundente en cuanto a la práctica transversal, dado que el 70,1% considera que es frecuente. Asimismo, el 84,1% de los participantes considera infrecuente la práctica institucional.

GRÁFICA 7: PERCEPCIÓN DE LA AUTORIDAD.



1.3.2. Orden inclusivo.

En cuanto al atributo democrático sobre el orden inclusivo, como se observa en la tabla 26, la desviación típica de las cuatro variables de este grupo representa una homogeneidad moderada en la respuesta. Los participantes perciben la práctica personal donde “los docentes les hacen sentir como un miembro igualitario” como bastante frecuente (52,5%) siendo la media de respuesta el 2,93 y la moda el 3. Por otro lado, perciben mayoritariamente como poco frecuente la práctica curricular relacionada con “la adaptación de los procesos de evaluación a la diversidad” (45,1%), siendo la media 1,86 y la moda 2. Destaca en esta variable que el 35,8% de los participantes perciben esta práctica como nada frecuente. En cuanto a la práctica transversal relacionada con “la privacidad de las calificaciones”, los participantes la perciben como bastante frecuente

Capítulo 3. Resultados

(47%), siendo la media 2,64 y la moda 3. Por último, la práctica institucional sobre “selección justa de los estudiantes becados” es percibida como poco frecuente (38,8%), siendo la media 2,28 y la moda 2.

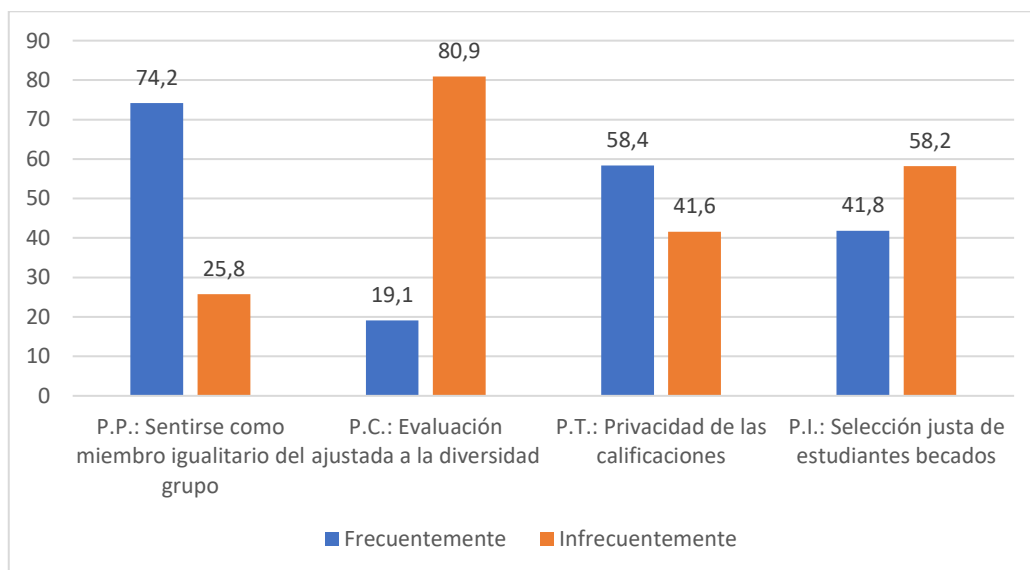
Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cuatro variables como grupo del atributo democrático sobre el orden inclusivo, el 51,5% de la muestra lo percibe como poco o nada frecuente, frente al 48,5% que lo percibe como bastante o muy frecuente.

TABLA 26: PERCEPCIÓN DEL ORDEN INCLUSIVO.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
P. personal: miembro igualitario del grupo-clase.	3	22,8	52,5	21,7	,750	2,93	3	202
P. curricular: evaluación ajustada a la diversidad de los estudiantes.	35,8	45,1	16,6	2,5	,778	1,86	2	204
P. transversal: privacidad de las calificaciones.	5,9	35,7	47	11,4	,762	2,64	3	202
P. institucional: selección justa de estudiantes becados.	19,4	38,8	35,8	6	,845	2,28	2	201
TOTAL% GRUPO	16	35,5	38	10,5				

En la gráfica 8, hemos agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con el orden inclusivo en dos valores (frecuente e infrecuente), apreciando que: el 74,2% de los participantes perciben como frecuente la práctica personal; el 80,4% considera infrecuente la práctica curricular; el 58,4% percibe como frecuente la practica transversal; y el 58,2% considera infrecuente la práctica institucional.

GRÁFICA 8: PERCEPCIÓN DEL ORDEN INCLUSIVO.



1.3.3. Conocimiento relevante.

Como se observa en la tabla 27, la desviación típica de las cuatro variables del grupo conocimiento relevante representan una homogeneidad moderada en la respuesta. La mayoría de los participantes perciben la práctica personal “las tutorías individuales fomentan la reflexión sobre temas de interés” como bastante frecuente (41,9%), siendo la media de 2,5 y la moda 3. En cuanto a la práctica curricular “investigar problemas de interés común” es percibida como poco frecuente (57,4%), siendo la media de 2,1 y la moda 2. Asimismo, la práctica curricular “debatir temas de interés común” es percibida como poco frecuente (47,4%), siendo la media 2,4 y la moda 2. Al respecto de la práctica transversal vinculada a la “transversalidad de la atención a la diversidad en las materias” ha sido percibida como poco frecuente (57,9%), siendo la media de 2,1 y la moda 2. Por último, la práctica institucional “divulgación de las políticas para la atención a la diversidad” ha sido percibida como poco frecuente (51,3%), siendo la media de 2,3 y la moda 2.

Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cinco variables como grupo del atributo sobre el conocimiento relevante, el 61,6% de los participantes lo perciben como poco o nada frecuente, mientras que el 38,4% lo percibe como bastante o muy frecuente.

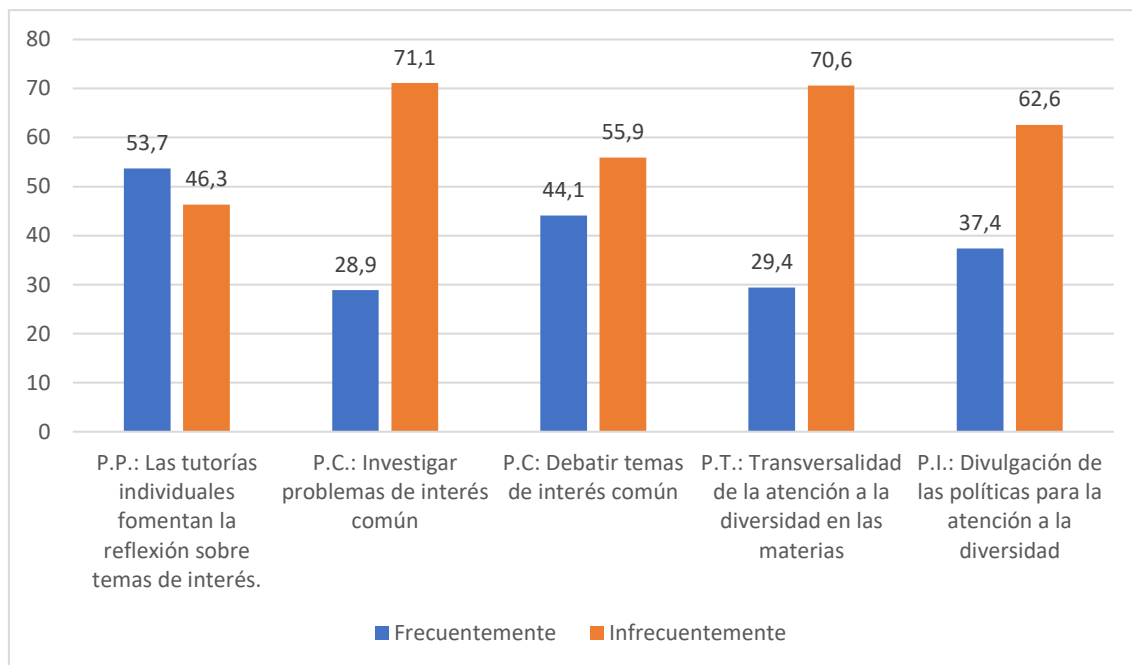
TABLA 27: PERCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO RELEVANTE.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
Las tutorías individuales fomentan la reflexión sobre temas de interés.	7,4	38,9	41,9	11,8	,794	2,58	3	203
Investigar problemas de interés común.	13,7	57,4	25	3,9	,714	2,19	2	204
Debatir temas de interés común	8,8	47,1	35,3	8,8	,776	2,44	2	204
Transversalidad de la atención a la diversidad en las materias.	12,7	57,8	28,4	1	,650	2,18	2	204
Divulgación de las políticas para la atención a la diversidad.	11,3	51,3	32	5,4	,744	2,32	2	203
TOTAL% GRUPO	11,6	50	32,4	6				

En la gráfica 9, hemos agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con el orden inclusivo en dos valores (frecuente e infrecuente), ilustrando que: el 53,7% de los participantes perciben como frecuente la práctica personal; el 71,1% considera infrecuente que la práctica curricular relacionada con la investigación sobre temas de interés común; el 55.9% considera infrecuente la practica curricular sobre debatir temas

de interés común; el 70,6% percibe como infrecuente la práctica transversal; y el 62,6% considera infrecuente la práctica institucional.

GRÁFICA 9: PERCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO RELEVANTE.



1.3.4. Derechos.

En cuanto al atributo democrático sobre los derechos, como se observa en la tabla 28, la desviación típica de las cuatro variables de este grupo representa una respuesta moderadamente homogénea. Los participantes perciben la práctica personal “sentir que los docentes respetan los derechos de los educandos” como bastante frecuente (53,7%) siendo la media de respuesta el 2,73 y la moda el 3. Por otro lado, perciben mayoritariamente como poco frecuente la práctica curricular relacionada con “reflexionar sobre los derechos” (68,3%), siendo la media 2,84 y la moda 2. Destaca en esta variable que el 14,4% de los participantes perciben esta práctica como nada frecuente. En cuanto a las prácticas transversales relacionadas con la experimentación de los derechos, los participantes las perciben como bastante frecuentes: “derecho a la libre expresión” (56,4%), siendo la media 3,06 y la moda 3; “derecho a la privacidad” (53%), siendo la media 3,19 y la moda 3; “derecho de protección frente al castigo” (44,7%), siendo la media 2,57 y la moda 3; y “derecho de movimiento” (47,3%), siendo la media 3,25 y la moda 3. Por último, los participantes perciben como bastante frecuente la práctica institucional

Capítulo 3. Resultados

sobre el “derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida” (42,6%) siendo la media 3,26 y la moda 3.

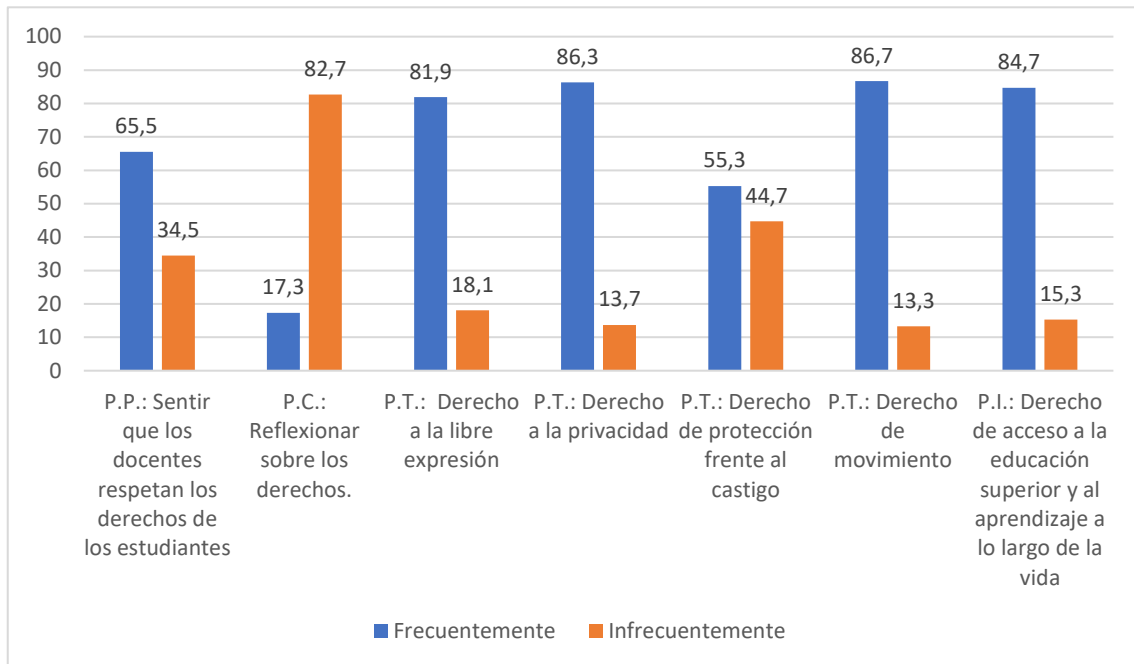
Tomando en consideración el análisis descriptivo de las siete variables como grupo del atributo democrático sobre los derechos, el 31,7% de la muestra lo percibe como poco o nada frecuente, frente al 68,3% que lo percibe como bastante o muy frecuente.

Tabla 28: PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
Sentir que los docentes respetan los derechos de los estudiantes.	4,4	30,1	53,7	11,8	,725	2,73	3	203
Reflexionar sobre los derechos.	14,4	68,3	15,8	1,5	,601	2,04	2	202
Derecho a la libre expresión.	1,5	16,6	56,4	25,5	,692	3,06	3	204
Derecho a la privacidad.	,5	13,2	53	33,3	,672	3,19	3	204
Derecho de protección frente al castigo.	9	35,7	44,7	10,6	,800	2,57	3	199
Derecho de movimiento.	1	12,3	47,3	39,4	,704	3,25	3	203
Derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida.	1	14,3	42,6	42,1	,735	3,26	3	202
TOTAL% GRUPO	4,5	27,2	44,8	23,5				

En la gráfica 10 hemos agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con los derechos en dos valores (frecuente e infrecuente), apreciando que: el 65,5% de los participantes siente frecuentemente que los docentes respetan sus derechos. El 82,7% considera infrecuente la reflexión sobre los derechos en el aula. En cuanto a la práctica transversal de los derechos, el 81,9% percibe como frecuente el derecho a la libre expresión; el 86,3% considera frecuente el derecho a la privacidad; solo el 55,3% percibe como frecuente el derecho de protección frente al castigo (ej.: dudosos suspensos, recibir un trato indiferente o comentarios humillantes); el 86,7% percibe como frecuente el derecho al movimiento. Por último, el 84,7% de los participantes considera frecuente el derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida.

GRÁFICA 10: PERCEPCIÓN DE LOS DERECHOS.



1.3.5. Participación universal.

Analizando la tabla 29, observamos que la desviación típica de las cuatro variables del grupo participación universal representan una respuesta moderadamente homogénea. La mayoría de los participantes perciben la práctica personal “valorar la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas que les afectan” como poco frecuente (49,5%), siendo la media de 2,4 y la moda 2. En cuanto a la práctica curricular “indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto” ha sido percibida como poco frecuente (59,8%), siendo la media de 2,1 y la moda 2. Al respecto de la práctica transversal “los estudiantes toman algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura” ha sido percibida como poco frecuente (57,8%), siendo la media de 2,1 y la moda 2. Por último, la práctica institucional “toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno” ha sido percibida como poco frecuente (46,2%), siendo la media de 2,3 y la moda 2. Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cuatro variables como grupo del atributo sobre la participación universal, el 64,2% de los participantes la perciben como poco o nada frecuente, mientras que el 35,8% la percibe como bastante o muy frecuente.

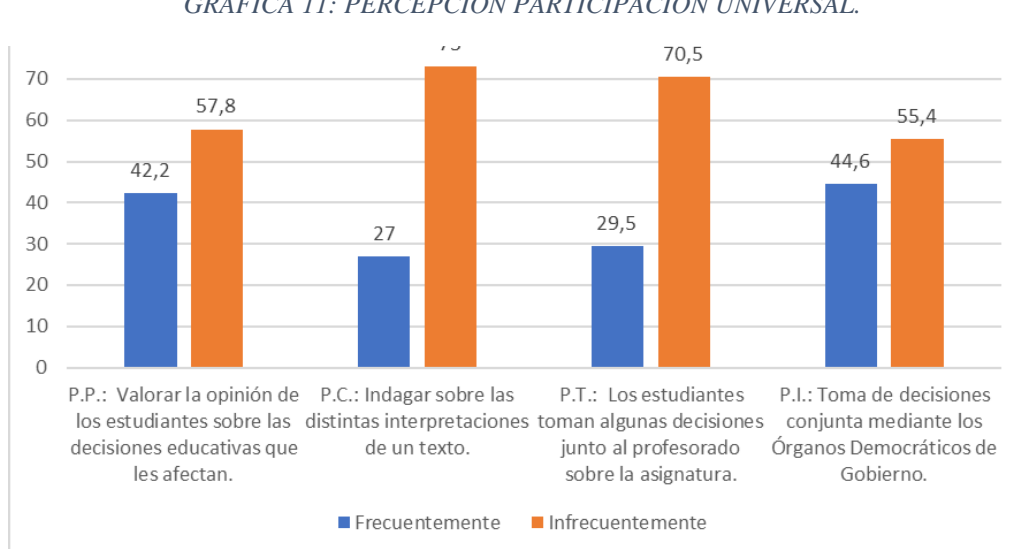
Capítulo 3. Resultados

TABLA 29: PERCEPCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
Valorar la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas que les afectan.	8,3	49,5	31,4	10,8	,795	2,45	2	204
Indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto.	13,2	59,8	24,1	2,9	,682	2,17	2	204
Los estudiantes toman algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura.	12,7	57,8	28,4	1	,650	2,18	2	204
Toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno.	9,2	46,2	40,5	4,1	,713	2,39	2	195
TOTAL% GRUPO	10,9	53,3	31,1	4,7				

En la gráfica 11, se ha agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con la participación universal en dos valores (frecuente e infrecuente).

GRÁFICA 11: PERCEPCIÓN PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.



En la gráfica anterior se ilustra que el 57,8% de los participantes perciben como infrecuente que “valoren su opinión sobre las decisiones educativas”; el 73% considera infrecuente la “indagación sobre las distintas interpretaciones de un texto”; el 70,5% percibe como infrecuente que “los estudiantes tomen algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura”; y el 55,4% considera infrecuente que “la facultad promueva la toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno”.

1.3.6. Ambiente óptimo.

En cuanto al atributo democrático sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje, como se observa en la tabla 30, la desviación típica de las cuatro variables de este grupo representa una respuesta moderadamente homogénea. Los participantes perciben la práctica personal sobre “las expectativas positivas hacia la potencialidad de los educandos” como bastante frecuente (42,6%) siendo la media de respuesta el 2,63 y la moda el 3. Por otro lado, perciben mayoritariamente como poco frecuente la práctica curricular relacionada con “evidenciar buenas prácticas inclusivas” (46,2%), siendo la media 1,79 y la moda 2. Destaca en esta variable que el 38,7% de los participantes perciben esta práctica curricular como nada frecuente. En cuanto a las prácticas transversales relacionadas con las “valoraciones constructivas sobre los otros”, los participantes la perciben como bastante frecuente (64%), siendo la media 3,02 y la moda 3. Por último, los participantes consideran poco frecuente la práctica institucional relacionada con las “actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria”. (48,5%), siendo la media 2,4 y la moda 2. Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cuatro variables como grupo del atributo democrático sobre el ambiente óptimo, el 50,9% de la muestra lo percibe como poco o nada frecuente, frente al 49,1% que lo percibe como bastante o muy frecuente.

TABLA 30: PERCEPCIÓN AMBIENTE ÓPTIMO.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
Expectativas positivas.	4	41	42,6	12,4	,749	2,63	3	202
Evidenciar buenas prácticas inclusivas.	38,7	46,2	12,6	2,5	,756	1,79	2	199
Valoraciones constructivas sobre los otros.	,5	16,3	64	19,2	,613	3,02	3	203
Actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria.	8,5	48,5	38	5	,715	2,4	2	200
TOTAL% GRUPO	12,9	38	39,3	9,8				

En la variable sobre la práctica curricular relacionada con “evidenciar buenas prácticas inclusivas”, el cuestionario incluía un ítem abierto donde los participantes podían nombrar y describir las prácticas inclusivas evidenciadas durante su formación. En la tabla 31 quedan recogidos las 17 actividades destacadas por los participantes que han contestado a este ítem (20,6%).

Capítulo 3. Resultados

TABLA 31: ACTIVIDADES QUE EVIDENCIAN PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

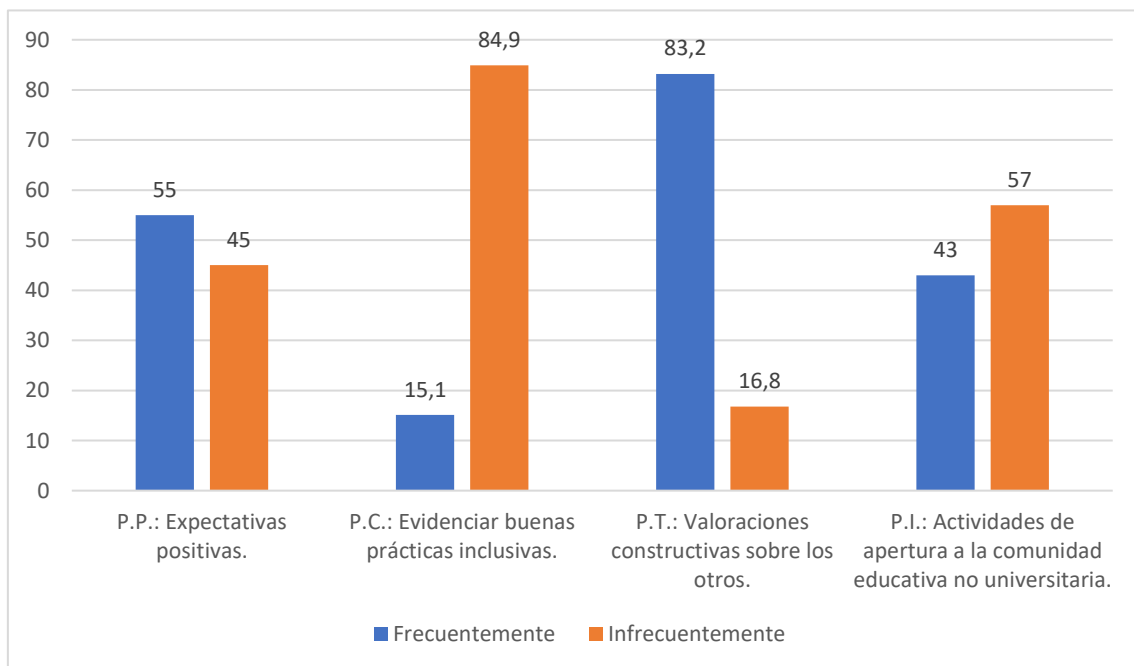
VALORES	Frecuencia	Porcentaje
Promotor (comunidad emocional o ApS)	18	8,8
Trabajos de escuela ideal/inclusiva y Promotor	3	1,5
Asignaturas Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa y Educar para la Igualdad y la Ciudadanía	1	,5
Trabajos sobre escuela ideal/inclusiva	1	,5
Asignatura Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa (sesión con Promotor)	2	1,0
Asignaturas Educar para la Igualdad y la Ciudadanía y Fundamentos de la Expresión Artística	1	,5
Realizar adaptaciones de unidades didácticas	4	2,0
Actividades de rol en el aula	1	,5
Asignatura optativa (PT) Atención a la Diversidad	2	1,0
Existen actividades, pero no participo	1	,5
Conferencias sobre Inclusión (Secretariado Gitano)	1	,5
Leer artículos sobre la inclusión	1	,5
Asignatura optativa sobre Educación Inclusiva	1	,5
Actividades realizadas por compañeros	1	,5
Asignaturas optativas de la mención de E.F.	2	1,0
Asignatura optativa Lectura y Escritura Creativa	1	,5
Asignaturas optativas de la mención de AL	1	,5

Destacan las actividades realizadas por los estudiantes del Grado de Educación Primaria de la UAM en colaboración con el programa Promotor para alumnos y alumnas con discapacidad intelectual (54,8%): el 42,9% resaltan la comunidad emocional y el Proyecto de Aprendizaje Servicio (inclusión laboral), el 7,1% subraya los trabajos sobre escuela ideal/inclusiva y el proyecto Promotor y el 4,8% destacó la asignatura Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa, del Módulo de Formación Básica, ya que incluyó una sesión con los alumnos y alumnas de Promotor. Los participantes también resaltan la realización de adaptaciones curriculares de unidades didácticas (9,5%) y los trabajos sobre escuela ideal/inclusiva (9,5%). De manera individual se han señalado las actividades de rol en el aula (2,4%), las Conferencias sobre Inclusión del Secretariado Gitano (2,4%), las lecturas de artículos relacionadas con la inclusión (2,4%) y las actividades realizadas por los compañeros (2,4%). En cuanto a las asignaturas del Módulo de Formación Básica, los participantes han destacado: Bases Psicopedagógicas para la Inclusión (9,6%) y Educar para la Igualdad y la Ciudadanía (4,8%). En cuanto al Módulo

Didáctico Disciplinar solo se ha mencionado la asignatura de Fundamentos de la Expresión Artística, Plástica y Visual en Primaria (2,4%). Por último, el 16,8% de los participantes que han contestado este ítem han destacado varias asignaturas optativas, la mayoría conducentes a las menciones de PT/INC, AL y EF.

En la gráfica 12, hemos agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con el ambiente óptimo en dos valores (frecuente e infrecuente), ilustrando que: el 55% de los participantes perciben como frecuente que “los docentes muestren expectativas positivas sobre sus potencialidades educativas”; el 84,9% considera infrecuente que se “evidencien buenas prácticas inclusivas” durante su formación; el 83,2% percibe como frecuente que “las valoraciones constructivas sobre los otros”; y el 57% considera infrecuente “las actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria”.

GRÁFICA 12: PERCEPCIÓN AMBIENTE ÓPTIMO.



1.3.7. Igualdad y equidad.

Analizando la tabla 32, observamos que la desviación típica de las cuatro variables del grupo igualdad y equidad representan una respuesta moderadamente homogénea. La mayoría de los participantes perciben la práctica personal “los docentes dan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes” como poco frecuente (56,8%), siendo la media de 2,3 y la moda 2. En cuanto a la práctica curricular “las tareas fomentan la ayuda mutua

Capítulo 3. Resultados

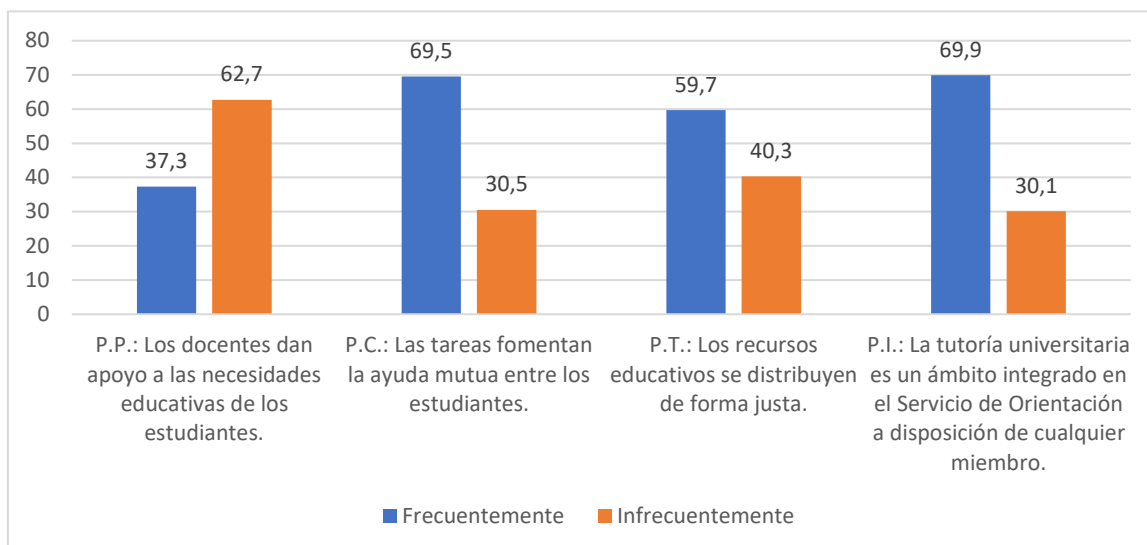
entre los estudiantes” ha sido percibida como bastante frecuente (60,6%), siendo la media de 2,7 y la moda 3. Al respecto de la práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” ha sido percibida como bastante frecuente (49,3%), siendo la media de 2,6 y la moda 3. Por último, la práctica institucional “la tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro” ha sido percibida como bastante frecuente (53,3%), siendo la media de 2,8 y la moda 3. Tomando en consideración el análisis descriptivo de las cuatro variables como grupo del atributo equidad, el 40,9% de los participantes lo perciben como poco o nada frecuente, mientras que el 59,1% lo percibe como bastante o muy frecuente.

TABLA 32: PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD Y DE LA EQUIDAD.

VARIABLES	1	2	3	4	DT	M	Mo	N
Los docentes dan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes.	5,9	56,8	30,9	6,4	,695	2,38	2	204
Las tareas fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes.	1	29,5	60,6	8,9	,612	2,77	3	203
Los recursos educativos se distribuyen de forma justa.	6	34,3	49,3	10,4	,749	2,64	3	201
La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro.	5	25,1	53,3	16,6	,766	2,81	3	199
TOTAL% GRUPO	4,5	36,4	48,5	10,6				

En la gráfica 13, se ha agrupado las respuestas sobre el atributo relacionado con la igualdad y con la equidad en dos valores (frecuente e infrecuente), ilustrando que: el 62,7% de los participantes perciben como infrecuente que los docentes den apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes; el 69,5% considera frecuente que las tareas fomenten la ayuda mutua entre los estudiantes; el 59,7% percibe como frecuente que los recursos educativos se distribuyen de forma justa; y el 69,9% considera frecuente la actividad relacionada con la tutoría universitaria como un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro.

GRÁFICA 13: PERCEPCIÓN DE LA IGUALDAD Y DE LA EQUIDAD.



1.4. Contraste de hipótesis de diferencia entre grupos.

En este apartado, en primer lugar, se analizan las hipótesis de diferencia entre las variables dependientes ordinales relativas a las concepciones inclusivas de los participantes con dos grupos (UAM-UCM) correspondientes con la variable independiente nominal universidad de procedencia, y en relación con la variable nominal independiente sobre las menciones. En segundo lugar, se abordan las hipótesis de diferencia sobre las variables independientes ordinales de los atributos democráticos en el Grado de educación Primaria en relación con los dos grupos UAM y UCM. Dado que la muestra no asume el supuesto de normalidad ni de homocedasticidad en las variables dependientes se han utilizado pruebas no paramétricas.

1.4.1. Hipótesis de contraste: concepciones inclusivas.

A continuación, exponemos las hipótesis de diferencia sobre las concepciones inclusivas. En este apartado se comparan las medianas mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. El valor de significatividad para este primer contraste de diferencia es $\alpha = 0,05$. Consecuentemente, la probabilidad de que ese valor se produzca por azar (p) ha de ser menor de 0,05, para que consideremos que existen diferencias. Por otro lado, también se analizan las hipótesis de diferencia entre las variables dependientes ordinales relativas a las concepciones inclusivas de los participantes en relación con seis grupos

(Generalista, Pedagogía Terapéutica/Inclusiva, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera Inglés, Educación Física, Música) correspondientes con la variable independiente nominal mención del Grado de Educación Primaria. Para ello, se han comparado las medianas de los seis grupos mediante la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, cuyo valor de significatividad es $\alpha = 0,05$ y $p < 0,05$. En los casos en los que existen diferencias significativas, se ha comparado los grupos de menciones a pares mediante la prueba U de Mann-Whitney para identificar entre qué grupos se da la diferencia. Dado que se han realizado 15 contrastes a pares en el grupo UCM y 6 contraste a pares en el grupo UAM, con el fin de reducir el error típico 1 de Bonferroni, se ha dividido el valor de significatividad $\alpha = 0,05$ entre 15 y 6 respectivamente, por lo que la probabilidad de que ese valor se produzca por azar (p) ha de ser menor de 0,003 para el grupo UCM y menor de 0,008 para el grupo de la UAM.

H.1. El grado de acuerdo con la concepción normativa teórica (NT) es distinto en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{NT} = Me_U$

H1: $Me_{NT} \neq Me_U$

La tabla 33 muestra que $p = 0$, por lo que se refuta la hipótesis nula y se asume la hipótesis alterna. Por ende, se afirma que existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” entre los participantes de la UAM y de la UCM.

TABLA 33: PRUEBA CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	63	77,76	2	-4,340	,000
UCM	141	113,55	2		
Total	204				

Analizando la tabla de contingencia 34, se observa que, en la UAM, el 77,8% de los participantes están nada o poco de acuerdo con esta concepción, frente al 51,1% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 22,2% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 48,9% de la UCM.

TABLA 34: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN NORMATIVA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Grado de acuerdo	Universidad		Total
	UAM	UCM	
Nada	23,8%	7,1%	12,3%
Poco	54,0%	44,0%	47,1%
Bastante	22,2%	41,1%	35,3%
Totalmente	0,0%	7,8%	5,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por tanto, la frecuencia del acuerdo con la concepción normativa teórica es diferente ($Z = -4,340$, $p < 0,05$) entre los participantes de los dos grupos, siendo mayor el acuerdo en la UCM, como se observa en su rango promedio (113,55) y en la tabla de contingencia. No obstante, en ambas universidades, la mayoría de los participantes están poco de acuerdo con esta concepción ($Me = 2$).

H.2. El grado de acuerdo con la concepción normativa teórica (NT) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

$H_0: Me_{NT} = Me_{M1}$

$H_1: Me_{NT} \neq Me_{M1}$

La tabla 35 muestra que $p = 0,094$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa teórica “los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 35: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	6,385
gl	3
Sig. asintótica	,094

H.3. El grado de acuerdo con la concepción normativa teórica (NT) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

$H_0: Me_{NT} = Me_{M2}$

$H_1: Me_{NT} \neq Me_{M2}$

La tabla 36 muestra que $p = 0,480$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 36: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	4,499
gl	5
Sig. asintótica	,480

H.4. El grado de acuerdo con la concepción normativa práctica (NP) es distinta en la UAM y la UCM (U).

$H_0: Me_{NP} = Me_U$

$H_1: Me_{NP} \neq Me_U$

La tabla 37 muestra que $p = 0,009$ por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, se afirma que existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente” entre los participantes de la UAM y de la UCM ($Z = -2,16$, $p < 0,01$).

TABLA 37: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig. asintótica (bilateral)
UAM	63	85,97	3	-2,618	,009
UCM	137	107,18	3		
Total	200				

Analizando la tabla de contingencia 38 se observa que, en la UAM, el 46% de los participantes están nada o poco de acuerdo con esta concepción, frente al 34,3% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 54% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 65,7% de la UCM.

TABLA 38: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Grado de acuerdo	Universidad		Total
	UAM	UCM	
Nada	17,5%	5,8%	9,5%
Poco	28,5%	28,5%	28,5%
Bastante	50,8%	50,4%	50,5%
Totalmente	3,2%	15,3%	11,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por tanto, la frecuencia del acuerdo con la concepción normativa práctica es diferente ($Z = -2,618$, $p < 0,05$) entre los participantes de la UAM y la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM, como se observa en su rango promedio (107,18) y en la tabla de contingencia. No obstante, en ambas universidades, la mayoría de los participantes están bastante de acuerdo con esta concepción ($Me = 3$).

H.5. El grado de acuerdo con la concepción normativa práctica (NP) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

$H_0: Me_{NP} = Me_{M1}$

$H_1: Me_{NP} \neq Me_{M1}$

La tabla 39 muestra que $p = 0,309$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 39: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	3,594
gl	3
Sig. asintótica	,309

H.6. El grado de acuerdo con la concepción normativa práctica (NP) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{NP} = Me_{M2}$

H1: $Me_{NP} \neq Me_{M2}$

La tabla 40 muestra que $p = 0,608$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción normativa práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 40: PRUEBA. CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	3,602
gl	5
Sig. asintótica	,608

H.7. El grado de acuerdo con la concepción integradora teórica (IT) es distinto en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{IT} = Me_U$

H1: $Me_{IT} \neq Me_U$

La tabla 41 muestra que $p = 0,03$ por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, se afirma que existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora teórica “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje” entre los participantes de la UAM y de la UCM.

TABLA 41: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig. asintótica (bilateral)
UAM	63	85,68	2	-2,921	,003
UCM	141	110,01	2		
Total	204				

Analizando la tabla de contingencia 42, se observa que el 87,3% de los participantes de la UAM están nada o poco de acuerdo con esta concepción, frente al 68,8% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 12,7% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 31,2% de la UCM.

TABLA 42: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Grado de acuerdo	Universidad		Total
	UAM	UCM	
Nada	39,7%	24,1%	28,9%
Poco	47,6%	44,7%	45,6%
Bastante	9,5%	30,5%	24,0%
Totalmente	3,2%	0,7%	1,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por tanto, la frecuencia del acuerdo con la concepción integradora teórica es diferente ($Z = -2,921$, $p < 0,05$) entre los participantes de la UAM y la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM, como se observa en su rango promedio (110,01) y en la tabla de contingencia. No obstante, en ambas universidades, la mayoría de los participantes están poco de acuerdo con esta concepción ($Me = 2$).

H.8. El grado de acuerdo con la concepción integradora teórica (IT) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

$H_0: Me_{IT} = Me_{M1}$

$H_1: Me_{IT} \neq Me_{M1}$

La tabla 43 muestra que $p = 0,165$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora práctica “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 43: PRUEBA CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	5,097
gl	3
Sig. asintótica	,165

H.9. El grado de acuerdo con la concepción integradora teórica (IT) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{IT} = Me_{M2}$

H1: $Me_{IT} \neq Me_{M2}$

La tabla 44 muestra que $p = 0,238$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora teórica “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 44: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	6,769
gl	5
Sig. asintótica	,238

H.10. El grado de acuerdo con la concepción integradora práctica (IP) es distinta en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{IP} = Me_U$

H1: $Me_{IP} \neq Me_U$

La tabla 45 muestra que $p = 0$ por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, se afirma que existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora práctica “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” entre los participantes de la UAM y de la UCM.

TABLA 45: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	63	71,52	2	-5,137	,000
UCM	139	115,09	3		
Total	202				

Analizando la tabla de contingencia 46, se observa que, en la UAM, el 74,6% de los participantes están nada o poco de acuerdo con esta concepción, frente al 38,9% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 25,4% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 61,1% de la UCM.

TABLA 46: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Grado de acuerdo	Universidad		Total
	UAM	UCM	
Nada	27,0%	6,5%	12,9%
Poco	47,6%	32,4%	37,1%
Bastante	17,5%	35,3%	29,7%
Totalmente	7,9%	25,8%	20,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por tanto, la frecuencia del acuerdo con la concepción integradora teórica es diferente ($Z = -5,137$, $p < 0,05$) entre los participantes de los dos grupos, siendo mayor el acuerdo en la UCM, como se observa en su rango promedio (115,09), en la mediana y en la tabla de contingencia.

H.11. El grado de acuerdo con la concepción integradora práctica (IP) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

$$H_0: Me_{IP} = Me_{M1}$$

$$H_1: Me_{IP} \neq Me_{M1}$$

La tabla 47 muestra que $p = 0,013$, por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora práctica “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM. Como se observa el rango promedio de la mención Pedagogía Terapéutica-Educación Inclusiva (PT/INC) es menor en comparación con el resto de las menciones (22,14).

Capítulo 3. Resultados

TABLA 47: PRUEBAS. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	10,749	Mención	N	Rango promedio
GI	3	GEN	8	34,31
Sig. asintótica	,013	PT/INC	21	22,14
		ING	19	37,76
		MU	15	37,27

Mención	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig. asintótica
GEN	8	19,00	2	-1,692	,091
PT	21	13,48	1		
GEN	8	13,00	2	-,462	,644
ING	19	14,42	2		
GEN	8	11,31	2	-,381	,703
MÚ	15	12,37	2		
PT	21	15,76	1	-2,912	,004
ING	19	25,74	2		
PT	21	14,90	1	-2,608	,009
MÚ	15	23,53	2		
ING	19	17,61	2	-,077	,939
MÚ	15	17,37	2		

En la tabla 47 se observan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney donde se han comparado a pares las menciones de los participantes de la UAM. Las diferencias estadísticamente significativas aparecen entre los sujetos que realizaban la mención de PT/INC y los que realizan la mención de ING ($p=0,008$, $Z = -2,912$).

Si bien la diferencia estadísticamente significativa es entre PT e ING, en la tabla de frecuencias 48, apreciamos que PT se diferencia del resto de las menciones ya que su grado de acuerdo es menor al 10%, mientras que en el resto de las menciones superó el 30%.

TABLA 48: DIFERENCIAS EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

GRADO	GEN	PT-INC	ING	MÚ
De acuerdo	37,5%	9,5%	31,6%	33,4%
En desacuerdo	62,5%	90,5%	68,4%	66,6%

H.12. El grado de acuerdo con la concepción integradora práctica (IP) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{IP} = Me_{M2}$

H1: $Me_{NP} \neq Me_{M2}$

La tabla 49 muestra que $p = 0$, por lo que refutamos la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción integradora práctica (los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica) entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM. Como se observa el rango promedio de la mención Pedagogía Terapéutica (PT) es menor en comparación con el resto de las menciones (33,57).

TABLA 49: PRUEBAS. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	23,943	Mención	N	Rango promedio
G1	5	GEN	41	73,70
Sig. asintótica	,000	PT	21	33,57
		AL	23	73,04
		ING	14	72,75
		EF	32	82,48
		MÚ	8	83,19

En la tabla 50 se observan los resultados de la prueba U de Mann-Whitney donde se han comparado a pares las menciones de los participantes de la UCM. Las diferencias estadísticamente significativas aparecen entre los sujetos que realizaban la mención de PT y el resto de las menciones: entre PT y GEN ($p = 0$, $Z = -4,076$), entre PT y AL ($p < 0,003$, $Z = -3,128$), entre PT e ING ($p < 0,003$, $Z = -3,178$), entre PT y EF ($p = 0$, $Z = -4,514$) y entre PT y MÚ ($p < 0,003$, $Z = -3,205$). La mediana de respuesta para la concepción integradora práctica entre los sujetos que cursan PT es poco de acuerdo ($Me = 2$) y para el resto de las menciones es bastante de acuerdo ($Me = 3$).

TABLA 50: PRUEBA. CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

Mención	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig. asintótica
GEN	41	37,78	3	-4,076	,000
PT	21	19,24	2		
GEN	41	32,55	3	-,029	,977
AL	23	32,41	3		
GEN	41	28,09	3	-,072	,943
ING	14	27,75	3		
GEN	41	34,85	3	-1,040	,299
EF	32	39,75	3		
GEN	41	24,43	3	-,674	,500
MÚ	8	27,94	3		
PT	21	16,57	2	-3,128	,002
AL	23	27,91	3		
PT	21	13,83	2	-3,178	,001
ING	14	24,25	3		
PT	21	15,76	2	-4,514	,000
EF	32	34,38	3		
PT	21	12,17	2	-3,205	,001
MÚ	8	22,44	3		
AL	23	19,11	3	-,082	,935
ING	14	18,82	3		
AL	23	26,13	3	-,774	,439
EF	32	29,34	3		
AL	23	15,48	3	-,569	,569
MU	8	17,50	3		
ING	14	21,07	3	-,870	,384
EF	32	24,56	3		
ING	14	10,86	3	-,656	,512
MÚ	8	12,63	3		
EF	32	20,45	3	-,054	,957
MÚ	8	20,69	3		

Como se observa en la tabla de frecuencia 51, los participantes de PT se diferencian del resto de las menciones ya que su grado de acuerdo es menor al 15%, mientras que en el resto de las menciones supera el 60%.

TABLA 51: DIFERENCIA EN LA CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

GRADO	GEN	PT	ING	MÚ	AL	EF
De acuerdo	65,9%	14,3%	71,4%	75%	60,9%	78,1%
En desacuerdo	34,1%	85,7%	28,6%	25%	39,1%	21,9%

H.13. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica teórica (DT) es distinto en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{DT} = Me_U$

H1: $Me_{DT} \neq Me_U$

La tabla 52 muestra que $p = 0,023$ por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, se afirma que existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción dialéctica teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” entre los participantes de la UAM y de la UCM.

TABLA 52: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	62	90,94	4	-2,273	,023
UCM	141	106,86	4		
Total	203				

Analizando la tabla de contingencia 53, se observa que, en la UAM, el 14,6% de los participantes están nada o poco de acuerdo con esta concepción, frente al 4,2% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 85,4% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 95,8% de la UCM.

TABLA 53: CONTINGENCIA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Grado de acuerdo	Universidad		Total
	UAM	UCM	
Nada	6,5%	0,7%	2,5%
Poco	8,1%	3,5%	4,9%
Bastante	22,5%	19,2%	20,2%
Totalmente	62,9%	76,6%	72,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Por tanto, la frecuencia del acuerdo con la concepción dialéctica teórica es diferente ($Z = -2,273$, $p < 0,05$) entre los participantes de los dos grupos. No obstante, en ambos grupos, la mayoría de los participantes están totalmente de acuerdo con esta concepción ($Me = 4$), si bien el rango promedio en la UCM es superior al de la UAM ($106,86 > 90,94$).

H.14. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica teórica (DT) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

$H_0: Me_{DT} = Me_{M1}$

$H_1: Me_{DT} \neq Me_{M1}$

La tabla 54 muestra que $p = 0,439$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción dialéctica teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 54. PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	2,707
gl	3
Sig. asintótica	,439

H.15. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica teórica (DT) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

$H_0: Me_{DT} = Me_{M2}$

$H_1: Me_{DT} \neq Me_{M2}$

La tabla 55 muestra que $p = 0,102$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la dialéctica teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 55: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	9,176
gl	5
Sig. asintótica	,102

H.16. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica práctica (DP) es distinto en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{DP} = Me_U$

H1: $Me_{DP} \neq Me_U$

La tabla 56 muestra que $p = 0,517$ por lo que se verifica la hipótesis nula, concluyendo que la frecuencia del acuerdo con la concepción dialéctica práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo” no es diferente ($Z = -0,647$, $p < 0,05$) entre los dos grupos. Asimismo, en ambos grupos, la mayoría de los participantes están totalmente de acuerdo con esta concepción ($Me = 4$).

TABLA 56: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	63	104,99	4	-,647	,517
UCM	141	101,39	4		
Total	204				

H.17. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica práctica (DP) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

H0: $Me_{DP} = Me_{M1}$

H1: $Me_{DP} \neq Me_{M1}$

La tabla 57 muestra que $p = 0,327$, por lo que verificamos la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción dialéctica práctica (los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo) entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 57: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	3,449
gl	3
Sig. asintótica	,327

H.18. El grado de acuerdo con la concepción dialéctica práctica (DP) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{DP} = Me_{M2}$

H1: $Me_{DP} \neq Me_{M2}$

La tabla 58 muestra que $p = 5,660$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción dialéctica práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 58: PRUEBA. CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	5,660
gl	5
Sig. asintótica	,341

H.19. El grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica (TT) es distinto en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{TT} = Me_U$

H1: $Me_{TT} \neq Me_U$

La tabla 59 muestra que $p = 0,355$ por lo que se verifica la hipótesis nula, concluyendo que el grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares” no es diferente ($Z = -,925$, $p > 0,05$) entre los dos grupos. Asimismo, en ambos grupos, la mayoría de los participantes están totalmente de acuerdo con esta concepción ($Me = 4$).

TABLA 59: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	59	94,43	4	-,925	,355
UCM	139	101,65	4		
Total	198				

H.20. El grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica (TT) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

H0: $Me_{TT} = Me_{M1}$

H1: $Me_{TT} \neq Me_{M1}$

La tabla 60 muestra que $p = 0,187$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 60: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	4,796
gl	3
Sig. asintótica	,187

H.21. El grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica (TT) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{TT} = Me_{M2}$

H1: $Me_{TT} \neq Me_{M2}$

La tabla 61 muestra que $p = 0,02$ por lo que se refuta la hipótesis nula, asumiendo la hipótesis alterna. Por ende, existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM. Como se observa, el rango promedio de la mención Educación Física (EF) y Música (MÚ) es menor en comparación con el resto de las menciones (54,13 - 58).

Capítulo 3. Resultados

TABLA 61: PRUEBAS. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	13,375
gl	5
Sig. asintótica	,020

Mención	N	Rango promedio
GEN	41	73,02
PT	20	85,20
AL	24	70,17
ING	14	82,29
EF	32	54,13
MÚ	8	58,00
Total	139	

En la tabla 62 se exponen los resultados de la prueba U de Mann-Whitney donde se han comparado a pares las menciones de los participantes de la UCM. Las diferencias estadísticamente significativas aparecen entre los sujetos que realizaban la mención de PT y EF ($p = 0$, $Z = -4,514$). La mediana de respuesta para la concepción transgresora teórica entre los sujetos que cursan EF y MÚ es bastante de acuerdo ($Me = 3$) y para el resto de las menciones es totalmente de acuerdo ($Me = 4$).

TABLA 62: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

Mención	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig. asintótica
GEN	41	29,10	4	-1,474	,141
PT	20	34,90	4		
GEN	41	33,51	4	-,335	,738
AL	24	32,13	4		
GEN	41	26,96	4	-,992	,321
ING	14	31,04	4		
GEN	41	41,51	4	-2,291	,022
EF	32	31,22	3		
GEN	41	25,94	4	-1,215	,224
MÚ	8	20,19	3		
PT	20	25,20	4	-1,570	,117
AL	24	20,25	4		
PT	20	17,70	4	-2,840	,005
ING	14	17,21	4		
PT	20	33,20	4	-4,514	,000
EF	32	22,31	3		
PT	20	16,20	4	-2,136	,033
MÚ	8	10,25	3		
AL	24	18,23	4	-1,110	,267
ING	14	21,68	4		
AL	24	32,33	4	-1,666	,096
EF	32	25,63	3		
AL	24	17,23	4	-,870	,385

MU	8	14,31	3		
ING	14	29,39	4	-2,180	,029
EF	32	20,92	3		
ING	14	12,96	4	-1,659	,097
MÚ	8	8,94	3		
EF	32	20,05	3		
MÚ	8	22,31	3	-,526	,599

Como se observa en la tabla 63, los participantes de PT se diferencian de los participantes de EF EN que el 100% de los participantes de PT están de acuerdo con la concepción transgresora teórica, mientras que en EF el acuerdo baja al 71.9%

TABLA 63: DIFERENCIA EN LA CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICAS ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

GRADO	GEN	PT	ING	MÚ	AL	EF
De acuerdo	100%	100%	92.9%	100%	95.8%	71.9%
En desacuerdo	0%	0%	7.1%	0%	4.2%	28.1%

H.22. El grado de acuerdo con la concepción transgresora práctica (TP) es distinta en la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{TP} = Me_U$

H1: $Me_{TP} \neq Me_U$

La tabla 64 muestra que $p = 0,064$ por lo que se verifica la hipótesis nula, concluyendo que la frecuencia del acuerdo con la concepción transgresora práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” no es diferente ($Z = -2,273$, $p > 0,05$) entre los dos grupos. Asimismo, en ambos grupos, la mayoría de los participantes están totalmente de acuerdo con esta concepción ($Me = 4$).

TABLA 64: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRACTICA ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Universidad	N	Rango promedio	Mediana	Z	Sig, asintótica (bilateral)
UAM	63	109,12	4	-1,852	,064
UCM	141	99,54	4		
Total	204				

H.23. El grado de acuerdo con la concepción transgresora práctica (TP) entre los participantes de la UAM es distinto en relación con la mención (M1) cursada.

H0: $Me_{TP} = Me_{M1}$

H1: $Me_{TP} \neq Me_{M1}$

La tabla 65 muestra que $p = 0,219$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción transgresora práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM.

TABLA 65: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA ENTRE MENCIONES EN LA UAM.

H de Kruskal-Wallis	4,425
Gl	3
Sig. asintótica	,219

H.24. El grado de acuerdo con la concepción transgresora práctica (TP) entre los participantes de la UCM es distinto en relación con la mención (M2) cursada.

H0: $Me_{TP} = Me_{M2}$

H1: $Me_{TP} \neq Me_{M2}$

La tabla 66 muestra que $p = 0,162$, por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción transgresora práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” entre los participantes que cursan distintas menciones en la UCM.

TABLA 66: PRUEBA. CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRACTICA ENTRE MENCIONES EN LA UCM.

H de Kruskal-Wallis	7,889
gl	5
Sig. asintótica	,162

1.4.1.1. Resultados de las hipótesis de contraste: concepciones inclusivas.

A continuación, se presenta un resumen de los principales resultados de las veinticuatro hipótesis de diferencias analizadas entre los grupos universidad y menciones en cada una de las concepciones inclusivas.

Concepción normativa

Tomando en consideración el conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo muestra que los participantes se encuentran divididos en el grado de acuerdo con esta concepción, tanto a nivel teórico como práctico. La afirmación teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela”, obtiene un 40,7% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica del aula establecida por el docente” llega al 62% de acuerdo entre los participantes. No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción normativa se relaciona con la universidad de procedencia, pero no se relaciona con las menciones del Grado de Educación Primaria:

- La frecuencia del acuerdo con la concepción normativa teórica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -4,340$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (48.9%) que en la UAM (22.2%).
- La frecuencia del acuerdo con la concepción normativa práctica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,618$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (65.7%) que en la UAM (54%).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo teórico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 6,389$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 4,499$, $p > 0,05$).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo práctico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 3,594$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 3,602$, $p > 0,05$).

Concepción integradora

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo muestra que los participantes están más de acuerdo con la práctica integradora que con la teoría. La afirmación teórica “las agrupaciones homogéneas favorecen el aprendizaje” presenta un 25,5% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los alumnos con necesidades específicas deben recibir los apoyos en un aula específica” llega al 50% de acuerdo entre los participantes. No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción integradora se relaciona con la universidad de procedencia tanto a nivel teórico como práctico. Asimismo, el grado de acuerdo con la concepción práctica se relaciona con las distintas menciones:

- La frecuencia del acuerdo con la concepción integradora teórica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,921$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (37,5%) que en la UAM (12,5%).
- La frecuencia del acuerdo con la concepción integradora práctica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -5,137$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (61,1%) que en la UAM (25,4%).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo teórico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 5,097$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 6,769$, $p > 0,05$).
- Existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo práctico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 10,749$, gl. 3, $p < 0,05$). Entre los participantes con distintas menciones en la UAM, existe una diferencia significativa entre aquellos que cursan Pedagogía Terapéutica (Inclusiva) y los que cursan Lengua Extranjera ($Z = -2,912$, $p < 0,008$), siendo el porcentaje de acuerdo de los primeros, menor al 10%, y del resto de menciones mayor del 30%.
- Existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo práctico entre los participantes de la UCM según la mención cursada ($H = 23,943$, gl. 5, $p = 0$). Entre los participantes con distintas menciones en la UCM, existe una diferencia significativa ($Z = -2,912$, $p < 0,003$) entre aquellos que cursan PT y el resto de las menciones. Los participantes de PT se

diferencian del resto de las menciones ya que su grado de acuerdo es menor al 15%, mientras que en el resto de las menciones supera el 60%.

Concepción dialéctica

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo revela que los participantes están mayoritariamente de acuerdo con esta concepción, siendo ligeramente mayor el acuerdo con la concepción dialéctica en su práctica que en la teoría. La afirmación teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” presenta un 92,6% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo” llega al 98,5% de acuerdo entre los participantes.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción dialéctica teórica se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia del acuerdo con la concepción dialéctica teórica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,273$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (95,8%) que en la UAM (85,4%).
- La frecuencia del acuerdo con la concepción dialéctica práctica no es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -0,647$, $p > 0,05$).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo teórico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 2,707$, $gl. = 3$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 9,176$, $gl. = 5$, $p > 0,05$).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo práctico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 3,449$, $gl. = 3$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 0,660$, $gl. = 5$, $p > 0,05$).

Concepción transgresora

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo revela que los participantes están mayoritariamente de acuerdo con esta

concepción, siendo ligeramente mayor el acuerdo con la concepción transgresora en su práctica que en la teoría. La afirmación teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares educativos” presenta un 93% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” llega al 98,5% de acuerdo entre los participantes.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica no se relaciona con la universidad de procedencia, pero sí se relaciona con las menciones cursadas:

- La frecuencia del acuerdo con la concepción transgresora teórica no es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = 0,925$, $p > 0,05$).
- La frecuencia del acuerdo con la concepción transgresora práctica no es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -1,852$, $p > 0,05$).
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo teórico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 4,796$, $gl. = 3$, $p > 0,05$).
- Existen diferencias significativas entre los participantes de la UCM según su mención ($H = 13,375$, $gl. = 5$, $p < 0,05$). Entre los participantes con distintas menciones en la UCM, existe diferencia significativa ($Z = -4,514$, $p = 0$) entre aquellos que cursan PT y los que cursan EF: el 100% de los participantes de PT están de acuerdo con la concepción transgresora teórica, mientras que en EF el acuerdo baja al 71,9%.
- No existen diferencias estadísticamente significativas en el grado de acuerdo práctico entre los participantes de la UAM según la mención cursada ($H = 4,425$, $gl. = 3$, $p > 0,05$). Tampoco entre los participantes de la UCM ($H = 7,889$, $gl. = 5$, $p > 0,05$).

Como se ha podido apreciar, el contraste de hipótesis de las concepciones inclusivas revela que el grado de acuerdo con la concepción normativa teórica y práctica es mayor en la UCM que en la UAM y que estas diferencias no se relacionan con las menciones cursadas por los participantes. En cuanto a la concepción integradora, el análisis muestra que existe mayor acuerdo entre los participantes de la UCM que entre los participantes

de la UAM tanto a nivel teórico como práctico, y que esta diferencia se relaciona con las menciones de los participantes a nivel práctico en ambas facultades, donde los participantes que cursan la mención de PT/INC están mayoritariamente en desacuerdo con la concepción integradora a nivel práctico. Tomando en consideración la concepción dialéctica a nivel teórico, también se evidencia que el acuerdo es mayor en la UCM que en la UAM, mientras que no hay diferencias en el acuerdo con esta concepción a nivel práctico, tampoco en función de las menciones cursadas. En cambio, el grado de acuerdo con la concepción transgresora a nivel teórico y práctico no presenta diferencias entre los participantes de la UAM y de la UCM, aunque en la UCM los participantes que cursan la mención de EF están menos de acuerdo con la concepción transgresora teórica que el resto de los participantes.

1.4.2. Hipótesis de contraste: atributos democráticos.

En este apartado se analizan las hipótesis de diferencia entre las variables independientes ordinales relativas a la percepción de los participantes sobre los atributos democráticos de su formación durante el Grado en Educación Primaria. A continuación, se comparan las medianas mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. El valor de significatividad para este segundo contraste de diferencia es $\alpha = 0,05$ y $p < 0,05$. En el caso de las variables independientes no se ha considerado relevante realizar contraste de hipótesis de diferencia entre las distintas menciones, dado que estas variables miden la percepción de los participantes sobre sus experiencias con atributos del currículum democrático, lo que permite a esta investigación analizar la cultura democrática de las facultades de educación en su conjunto.

H.1. La percepción del atributo de la autoridad (A) es distinto en la UAM y en la UCM (U).

H₀: $Me_A = Me_U$

H₁: $Me_A \neq Me_U$

La tabla 67 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen la autoridad: práctica personal “rol docente dialogante, evidenciando científicamente las decisiones”; la práctica curricular “evidenciar científicamente las decisiones adoptadas”; la práctica transversal “el docente

sigue la normativa establecida”; y la práctica institucional “implementar acciones para detectar las relaciones de abuso de poder”.

Tomando en consideración la práctica personal de la autoridad, observamos que $p = 0$, por lo que refutamos la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -3,483$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana de la UAM poco frecuente ($Me = 2$) y de la UCM bastante frecuente ($Me = 3$). En cuanto a las prácticas curriculares, transversales e institucionales referentes al atributo de autoridad, verificamos la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 67: PRUEBA. AUTORIDAD ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variables autoridad	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	61	81,33	2	140	109,57	3	-3,483	,000
Práctica curricular	62	94,15	2	141	105,45	2	-1,369	,171
Práctica transversal	63	107,51	3	141	100,26	3	-,934	,350
Práctica institucional	62	96,60	2	139	102,96	2	-,806	,420

Como se observa en la tabla de frecuencias 68, solo el 36,1% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica personal de la autoridad, frente al 61,4% de los participantes de la UCM.

TABLA 68. CONTINGENCIA. AUTORIDAD.

GRADO	UAM	UCM
Frecuente	36.1%	61.4%
Infrecuente	63.9%	38.6%

H.2. La percepción del atributo de orden inclusivo (O) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

$$H_0: Me_o = Me_u$$

$$H_1: Me_o \neq Me_u$$

La tabla 69 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo orden inclusivo la práctica personal

“los docentes me hacen sentir a los estudiantes como un miembro igualitario del grupo-clase”; la práctica curricular “evaluación ajustada a la diversidad de los estudiantes”; la práctica transversal “privacidad de las calificaciones”; y práctica institucional “selección justa de estudiantes becados”.

Tomando en consideración la práctica curricular del orden inclusivo, se observa que $p = 0,013$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,494$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana en ambas universidades bastante frecuente ($Me = 3$). Asimismo, se observa un $p = 0,012$ en la práctica institucional sobre el orden inclusivo, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,505$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana en ambas universidades poco frecuente ($Me = 2$). En cuanto a las prácticas personal y transversal, se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 69: PRUEBA. ORDEN INCLUSIVO ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variables orden inclusivo	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	62	95,53	3	140	104,14	3	-1,058	,290
Práctica curricular	63	88,21	2	141	108,88	2	-2,494	,013
Práctica transversal	61	99,89	3	141	102,20	3	-,279	,780
Práctica institucional	63	86,67	2	138	107,54	2	-2,505	,012

Analizando la tabla de contingencia 70, en la UAM el 85,7% de los participantes consideran infrecuente la práctica curricular, frente al 78,8% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 14,3% de los participantes consideran que esta práctica es frecuente, frente al 21,2% de la UCM. Tomando en consideración la práctica institucional, el 71,4% de los participantes consideran infrecuente esta práctica, mientras que en la UCM el 52,1% de los participantes consideran infrecuente la práctica institucional. Asimismo, el 28,6% de los participantes de la UAM perciben esta práctica como frecuente y en la UCM el 47,9%.

TABLA 70: CONTINGENCIA. ORDEN INCLUSIVO.

Práctica curricular	Universidad	
	UAM	UCM
Nada	49,2	29,9
Poco	36,5	48,9
A menudo	12,7	18,4
Siempre	1,6	2,8
Práctica institucional	UAM	UCM
Nada	23,8	17,3
Poco	47,6	34,8
A menudo	27,0	39,9
Siempre	1,6	8,0

H.3. La percepción del atributo sobre el conocimiento relevante (C) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_C = Me_U$

H1: $Me_C \neq Me_U$

La tabla 71 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo sobre el conocimiento relevante: la práctica personal “las tutorías individuales fomentan la reflexión sobre temas de interés”, la práctica curricular 1 “investigar sobre problemas de interés común”, la práctica curricular 2 “debatir temas de interés común”, la práctica transversal “transversalidad de la atención a la diversidad en las materias” y la práctica institucional “divulgación de las políticas para la atención a la diversidad”.

Tomando en consideración la práctica transversal sobre el conocimiento relevante, se observa que $p = 0,017$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,383$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana en ambas universidades poco frecuente ($Me = 2$). En cuanto a las prácticas personal, curriculares e institucional, se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 71: PRUEBA. CONOCIMIENTO RELEVANTE ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variables conocimiento relevante	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM				
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me	Z	Sig.
Práctica personal	62	105,73	3	141	100,36	3	-,645	,519
Práctica curricular 1	63	92,43	2	141	107,00	2	-1,829	,067
Práctica curricular 2	63	100,74	2	141	103,29	2	-,309	,757
Práctica transversal	63	87,06	2	136	106,00	2	-2,383	,017
Práctica institucional	63	102,17	2	140	101,92	2	-,031	,975

Analizando la tabla de contingencia 72, en la UAM el 82,5% de los participantes consideran infrecuente la práctica transversal, frente al 68,4% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 17,5% de los participantes consideran que esta práctica es frecuente, frente al 31,6% de la UCM.

TABLA 72: CONTINGENCIA. CONOCIMIENTO RELEVANTE.

Práctica transversal	Universidad	
	UAM	UCM
Nada	25,4	14,7
Poco	57,1	53,7
A menudo	12,7	25,0
Siempre	4,8	6,6

H.4. La percepción del atributo sobre los derechos (D) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_D = Me_U$

H1: $Me_D \neq Me_U$

La tabla 73 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo sobre los derechos: la práctica personal “sentir que los docentes respetan los derechos de los estudiantes”, la práctica curricular “reflexionar sobre los derechos”, la práctica transversal 1 “derecho a la libre expresión”, la práctica transversal 2 “derecho a la privacidad”, la práctica transversal 3 “derecho de protección frente al castigo”, práctica transversal 4 “derecho de movimiento” y la práctica institucional “derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”.

Analizando los datos de la tabla 73 se observa que en todas las variables referentes a los derechos el $p > 0,05$ por lo que se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM en este atributo.

TABLA 73: PRUEBA. DERECHOS ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variables derechos	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	63	92,48	3	140	106,29	3	-1,715	,086
Práctica curricular	62	94,58	2	140	104,56	2	-1,363	,173
Práctica transversal 1	63	103,79	3	141	101,92	3	-,234	,815
Práctica transversal 2	63	96,61	3	141	105,13	3	-1,057	,291
Práctica transversal 3	62	105,51	3	137	97,51	3	-,977	,329
Práctica transversal 4	63	96,71	3	140	104,38	3	-,943	,346
Práctica institucional	62	94,14	3	140	104,76	3	-1,296	,195

H.5. La percepción del atributo sobre la participación universal (P) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

$H_0: Me_p = Me_u$

$H_1: Me_p \neq Me_u$

La tabla 74 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo sobre la participación universal: la práctica personal “los docentes valoran la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas que les afectan”, la práctica curricular “indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto”, la práctica transversal “los estudiantes toman algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura” y la práctica institucional “toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno”.

Tomando en consideración la práctica curricular sobre la participación universal, observamos que $p = 0,015$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,444$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana en ambas universidades poco frecuente ($Me = 2$). En cuanto a las prácticas personal, transversal e institucional, se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 74: PRUEBA. PARTICIPACIÓN UNIVERSAL ENTRE UAM Y UCM.

Variables participación	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	63	95,54	2	141	105,61	2	-1,224	,221
Práctica curricular	63	89,24	2	141	108,43	2	-2,444	,015
Práctica transversal	63	99,85	2	141	103,68	2	-,485	,628
Práctica institucional	60	92,45	2	135	100,47	2	-1,002	,316

Analizando la tabla de contingencia 75, en la UAM el 82,5% de los participantes consideran infrecuente la práctica curricular de este atributo, frente al 68,8% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 17,5% de los participantes consideran que esta práctica es frecuente, frente al 31,2% de la UCM.

TABLA 75: CONTINGENCIA. PARTICIPACIÓN UNIVERSAL.

Práctica curricular	Universidad	
	UAM	UCM
Nada	19,0	10,6
Poco	63,5	58,2
A menudo	17,5	27,0
Siempre	0	4,2

H.6. La percepción del atributo sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje (AO) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

H0: $Me_{AO} = Me_U$

H1: $Me_{AO} \neq Me_U$

La tabla 76 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje: la práctica personal “los docentes muestran expectativas positivas sobre las potencialidades educativas de los educandos”, la práctica curricular “evidenciar buenas prácticas inclusivas”, la práctica transversal “valoraciones constructivas sobre los otros” y la práctica institucional “actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria”.

Tomando en consideración la práctica curricular sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje, se observa que $p = 0,034$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,122$, $p < 0,05$) entre la UAM y la

Capítulo 3. Resultados

UCM, siendo la mediana en ambas universidades poco frecuente ($Me = 2$). En cuanto a las prácticas personal, transversal e institucional, se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 76: PRUEBA. AMBIENTE ÓPTIMO ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variable ambiente óptimo	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	63	98,46	3	139	102,88	3	-,539	,590
Práctica curricular	61	111,95	2	138	94,72	2	-2,122	,034
Práctica transversal	63	92,07	3	140	106,47	3	-1,896	,058
Práctica institucional	62	96,72	2	138	102,20	2	-,680	497

Analizando la tabla de contingencia 77, en la UAM el 80,3% de los participantes consideran infrecuente la práctica curricular de este atributo, frente al 87% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 19,7% de los participantes consideran que esta práctica es frecuente, frente al 13% de la UCM.

TABLA 77: CONTINGENCIA. AMBIENTE ÓPTIMO ENTRE UNIVERSIDADES.

Práctica curricular	Universidad	
	UAM	UCM
Nada	27,9	43,5
Poco	52,4	43,5
A menudo	16,4	10,8
Siempre	3,3	2,2

H.7. La percepción del atributo sobre la igualdad y la equidad (IE) es distinto entre la UAM y la UCM (U).

$$H_0: Me_{IE} = Me_U$$

$$H_1: Me_{IE} \neq Me_U$$

La tabla 78 muestra la prueba U de Mann Whitney entre dos grupos (UAM y UCM) para las cuatro variables que describen el atributo igualdad y equidad: la práctica personal “los docentes dan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes”, la práctica curricular “as tareas fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes”, la práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” y la práctica

institucional “la tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro”.

Tomando en consideración la práctica personal sobre la igualdad y la equidad, se observa que $p = 0,022$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,289$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana en ambas universidades poco frecuente ($Me = 2$). Asimismo, la práctica transversal de este atributo presenta un $p = 0,023$, por lo que se refuta la hipótesis nula en esta variable, afirmando que existen diferencias ($Z = -2,275$, $p < 0,05$) entre la UAM y la UCM, siendo la mediana de la UAM poco frecuente ($Me = 2$) y de la UCM bastante frecuente ($Me = 3$). En cuanto a las prácticas curricular e institucional, se verifica la hipótesis nula, asumiendo que no existen diferencias entre la UAM y la UCM ($p > 0,05$).

TABLA 78: PRUEBA. IGUADAD Y EQUIDAD ENTRE LA UAM Y LA UCM.

Variables igualdad y equidad	Factor Universidad						U de Mann Whitney	
	UAM			UCM			Z	Sig.
	N	R.P.	Me	N	R.P.	Me		
Práctica personal	63	89,95	2	141	108,11	2	-2,289	,022
Práctica curricular	63	95,54	3	140	104,91	3	-1,213	,225
Práctica transversal	62	88,20	2	139	106,71	3	-2,275	,023
Práctica institucional	60	96,64	3	139	101,45	3	-,594	,553

Analizando la tabla de contingencia 79, la práctica personal de la igualdad y la equidad es percibida en la UAM como infrecuente por el 73%, frente al 58,1% de los participantes de la UCM. Asimismo, en la UAM el 27% de los participantes consideran que esta práctica es frecuente, frente al 41,9% de la UCM. Tomando en consideración la práctica transversal de este atributo, el 53,2 de los participantes de la UAM perciben esta práctica como infrecuente, mientras que en la UAM solo el 34,6% de los participantes consideran que es infrecuente. Igualmente, el 46,8% de los participantes de la UAM consideran esta práctica como frecuente y el 65,4% de los participantes de la UCM.

TABLA 79: CONTINGENCIA. IGUALDAD Y EQUIDAD.

Práctica personal	Universidad	
	UAM	UCM
Nada	11,1	3,5
Poco	61,9	54,6
A menudo	20,7	35,5
Siempre	6,3	6,4

Práctica transversal	UAM	UCM
Nada	4,8	6,5
Poco	48,4	28,1
A menudo	40,3	53,2
Siempre	6,5	12,2

1.4.2.1. Resultados de las hipótesis de contraste: atributos democráticos.

A continuación, presentamos un resumen de los principales resultados de las siete hipótesis de diferencias analizadas entre los grupos universidad en cada uno de los atributos democráticos.

Autoridad

Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra (N = 204), el análisis descriptivo muestra que los participantes se encuentran divididos en la práctica personal “el docente dialoga y evidencia sus decisiones” ya que solo el 53,8% de la muestra considera esta práctica frecuente. Similarmente, en la práctica curricular “realizar prácticas donde se evidencia científicamente las decisiones” solo 40,9% de la muestra considera que es una práctica frecuente en su formación. Existe mayor frecuencia en la práctica transversal “el docente sigue la normativa establecida” ya que el 70,1% considera esta práctica frecuente. Al contrario, solo el 15,9% de los participantes consideran frecuente la práctica institucional referente a “la toma de acciones para detectar el abuso de poder”.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la práctica personal de la autoridad se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la autoridad personal es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -3,483$, $p = 0$), siendo mayor la frecuencia en la UCM que en la UAM: el 36,1% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica personal de la autoridad, frente al 61.4% de los participantes de la UCM.

Orden inclusivo

Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra (N = 204), el análisis descriptivo muestra que el 74,2% de los participantes perciben mayoritariamente como

frecuente la práctica personal “el docente me hace sentir como un miembro igualitario del grupo clase”. Al contrario, solo el 19,1% de los participantes perciben como frecuente la práctica curricular “la evaluación se ajusta a la diversidad de educandos”. Al respecto de la práctica transversal “las calificaciones son privadas”, los participantes se encuentran divididos, considerando esta práctica como frecuente el 58,4% de la muestra. Asimismo, los participantes están divididos en la práctica institucional “la selección de estudiantes becados es justa”, considerando como frecuente por un 41,8%.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la práctica curricular e institucional del atributo orden inclusivo se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la práctica curricular es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,494$, $p < 0.05$), siendo mayor la frecuencia en la UCM que en la UAM: el 14,3% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 21,2% de los participantes de la UCM.
- La frecuencia percibida de la práctica institucional es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,505$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia en la UCM que en la UAM: el 28.6% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica institucional, frente al 47,9% de los participantes de la UCM

Conocimiento relevante

Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo del atributo sobre el conocimiento relevante muestra que el 53,7% de los participantes perciben como frecuente la práctica personal “tutorías individuales reflexivas”. En cuanto a las prácticas curriculares, el 28,9% de los participantes perciben como frecuente la práctica relacionada con “investigar problemas de interés común”, y el 44,1% considera frecuentes “los debates sobre temas de interés común”. Al respecto de la práctica transversal “transversalidad de la atención a la diversidad en las materias”, solo el 29,4% considera esta práctica como frecuente. Por último, la práctica institucional “divulgación de las políticas para la atención a la diversidad”, es percibida como frecuente por el 37,4% de la muestra.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la práctica transversal del atributo *conocimiento relevante* se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la práctica transversal es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,383$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia percibida en la UCM que en la UAM: el 17,5% de los participantes de la UAM consideran frecuente esta práctica, frente al 31,6% de los participantes de la UCM.

Derechos

Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo muestra que la única variable percibida como infrecuente es la curricular “reflexionamos sobre los derechos” donde el 82,7% perciben de manera infrecuente esta práctica. Por el contrario, el 65,5% de los participantes consideran que la práctica personal “sentir que los docentes respetan los derechos de los estudiantes” es frecuente. Asimismo, las prácticas transversales relacionadas con vivenciar los derechos son percibidas como frecuentes por la mayoría de los participantes: “derecho a la libre expresión” (81,9%), “derecho a la privacidad” (86,3%), “derecho de movimiento” (86,7%) y, aunque con menor frecuencia, derecho de “protección frente al castigo” (55,3%). Por último, el 84,7% de los participantes perciben como frecuente la práctica institucional relacionada con el “derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”.

El contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que no existen diferencias en la frecuencia percibida sobre las prácticas relacionadas con los derechos entre las universidades de procedencia.

Participación universal

Tomando en consideración la frecuencia percibida del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo del atributo sobre la participación universal muestra que este es percibido como infrecuente en todas sus variables: el 57,8% de los participantes perciben como infrecuente la práctica personal “los docentes valoran la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas que les afectan”; el 73% valoran como infrecuente la práctica curricular relacionada con “indagar distintas interpretaciones de un texto”; el 70,5% perciben como infrecuente la práctica transversal sobre “tomar

algunas decisiones junto al profesorado sobre las asignaturas”; por último, el 55,4% consideran infrecuente la “toma de decisiones conjunta mediante los Órganos de Gobierno Democráticos de la Facultad”.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la práctica curricular del atributo participación universal se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la práctica curricular es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,444$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia percibida en la UCM que en la UAM: el 17,5% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 31,2% de los participantes de la UCM.

Ambiente óptimo para el aprendizaje

Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo muestra que el 55% de los participantes perciben como frecuente la práctica personal “los docentes muestran expectativas positivas sobre las potencialidades educativas de los educandos”; solo el 15,1% de los participantes perciben como frecuente la práctica curricular “realizar actividades educativas que evidencian buenas prácticas inclusivas”, donde el 8% de la muestra ha señalado como prácticas o asignaturas relevantes al respecto:

- Promotor (comunidad emocional o ApS).
- Trabajos de escuela ideal/inclusiva.
- Asignaturas: Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa; Educar para la Igualdad y la Ciudadanía; Fundamentos de la Expresión Artística.
- Asignaturas optativas: Atención a la Diversidad; Educación Inclusiva; Lectura y Escritura Creativa; mención de EF; mención de AL.
- Realizar adaptaciones de unidades didácticas.
- Actividades de rol en el aula.
- Conferencias sobre Inclusión (Secretariado Gitano).
- Leer artículos sobre la inclusión.
- Actividades realizadas por compañeros.

Tomando en consideración la práctica transversal “las valoraciones sobre los otros son constructivas” el 83,2% de los participantes consideran esta práctica como frecuente. Asimismo, los participantes están divididos en la práctica institucional “actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria” considerada como frecuente por un 43%.

No obstante, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la práctica curricular del atributo *ambiente óptimo* para el aprendizaje se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la práctica curricular es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,122$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia en la UAM que en la UCM: el 19,7% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 13% de los participantes de la UCM.

Igualdad y equidad

Considerando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra ($N = 204$), el análisis descriptivo del atributo *igualdad y equidad* muestra que la única práctica percibida como infrecuente (62,7%) es la práctica personal relacionada con el “apoyo de los docentes a las necesidades educativas de los estudiantes”. En cuanto a la práctica curricular, el 69,5% de los participantes perciben como frecuente que “las tareas fomenten la ayuda mutua entre los estudiantes”. Al respecto de la práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” el 59,7% considera esta práctica como frecuente. Por último, la práctica institucional “la tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro” es percibida como frecuente por el 69,9% de la muestra.

Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la prácticas personal y transversal del atributo *igualdad y equidad* se relaciona con la universidad de procedencia:

- La frecuencia percibida de la práctica personal es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,289$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia percibida en la UCM que en la UAM: el 27% de los participantes

de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 41,9% de los participantes de la UCM.

- La frecuencia percibida de la práctica transversal es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,275$, $p < 0,05$), siendo mayor la frecuencia percibida en la UCM que en la UAM: el 46,8% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 65,4% de los participantes de la UCM.

En síntesis, el contraste de hipótesis indica que existen diferencias en la percepción de todos los atributos democráticos entre los participantes de la UAM y de la UCM, exceptuando el atributo de los derechos. Todas las diferencias entre la UAM y la UCM indican que hay más participantes de la UCM que de la UAM que perciben los atributos democráticos como frecuentes, si bien solo en los casos de la práctica personal de la autoridad y de la práctica transversal de la igualdad y la equidad podemos afirmar que son percibidas como frecuentes por los participantes de la UCM y como infrecuentes por los de la UAM.

1.5. Contraste de hipótesis correlacionales.

En este apartado analizamos las hipótesis correlacionales entre las variables sobre los *atributos democráticos* y las variables relativas a las *concepciones inclusivas*. Para ello, se ha aplicado la prueba no paramétrica de Spearman (r_{xy}) con el objetivo de conocer la correlación lineal bilateral entre estas variables. Asimismo, ilustramos los resultados correlacionales mediante el diagrama de dispersión y la recta de regresión.

Además, se ha realizado una matriz de correlaciones para cada concepción inclusiva que incluye las relaciones de la muestra en su conjunto y las correlaciones entre cada uno de los dos grandes grupos (UAM y UCM). Para facilitar la lectura del análisis, en este apartado se presentan las hipótesis donde se ha verificado que existe relación estadísticamente significativa.

La escala de interpretación de las correlaciones r_{xy} es la siguiente:

$\pm 0-0,2$: Relación nula.

$\pm 0,21-0,4$: Relación baja.

$\pm 0,41-0,7$: Relación media.

$\pm 0,71-0,9$: Relación alta.

$\geq 0,91$: Muy alta o perfecta.

El valor de significatividad será $\alpha = 0,05$ por lo que la probabilidad de que ese valor se produzca por azar (p) ha de ser menor de 0,05 para que consideremos que existe relación.

1.5.1. Atributo autoridad y concepciones inclusivas.

Como se indica en la matriz de correlaciones en el anexo VIII, existen dos relaciones positivas entre la práctica personal del atributo autoridad: una con la concepción normativa práctica y la otra con la concepción dialéctica teórica. A continuación, desarrollamos el análisis de esta hipótesis.

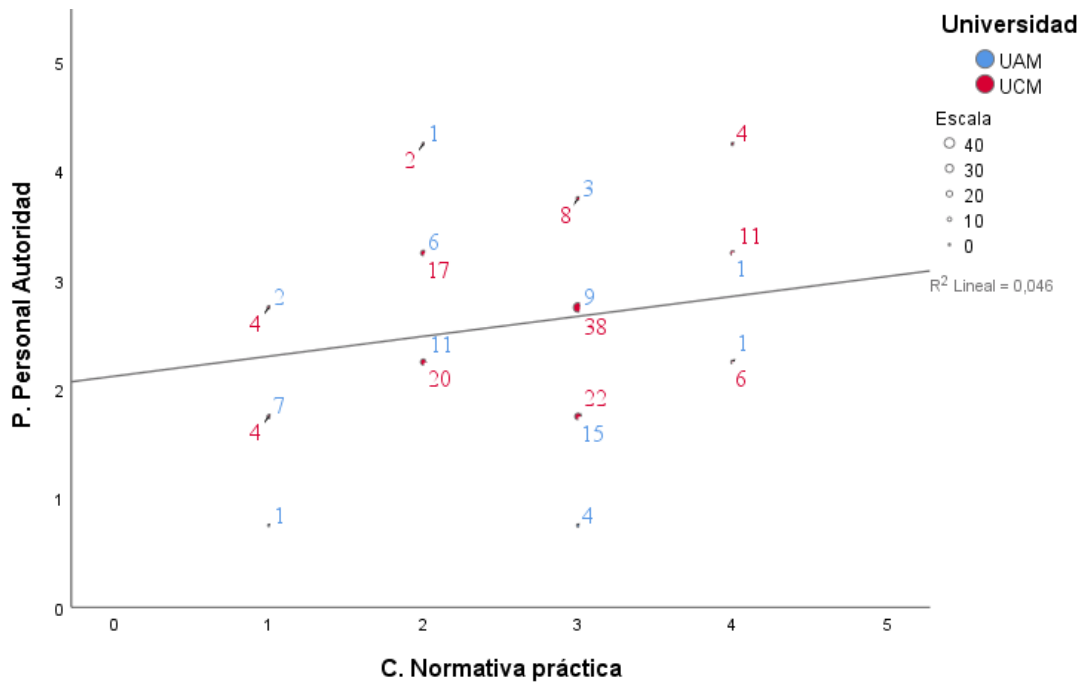
H1. El atributo autoridad está relacionado con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

H1: $r_{xy} \neq 0$

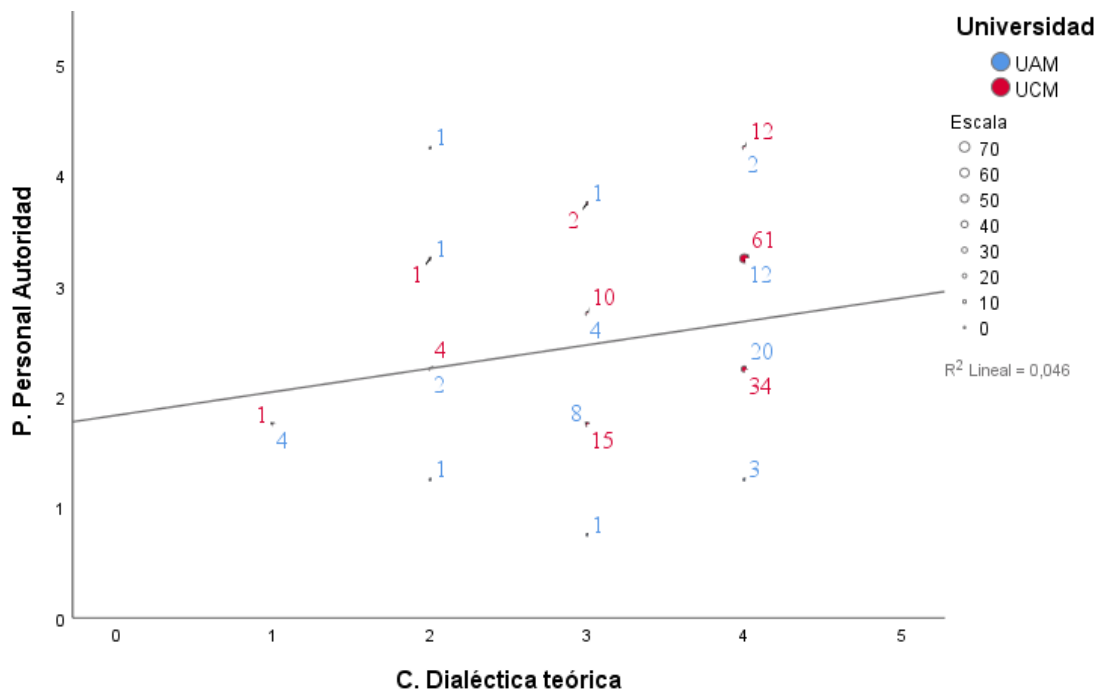
Como se ilustra en la gráfica 14, observamos que la relación entre la práctica personal de la autoridad “el docente adopta un rol dialogante evidenciando científicamente sus decisiones” y la concepción normativa práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica del aula establecida por el docente” es baja para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,211$, $p < 0,01$) y baja para el grupo UCM ($Rho = 0,214$, $p < 0,05$).

GRÁFICA 14: PRACTICA PERSONAL DE LA AUTORIDAD Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



Contradictoriamente, como se ilustra en el gráfico 15, también existe relación baja entre la práctica personal de la autoridad y la concepción dialéctica teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los educandos alcancen los mismos estándares educativos” para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,218$, $p < 0,01$) y para el grupo UCM ($Rho = 0,248$, $p < 0,05$).

GRÁFICA 15: PRÁCTICA PERSONAL DE LA AUTORIDAD Y CONCEPCIÓN DIALÉCTICA TEÓRICA.



Podemos concluir por ello que la hipótesis sustantiva es plausible dado que a mayor percepción de la práctica personal de la autoridad mayor grado de acuerdo con la concepción normativa a nivel práctico y con la concepción dialéctica a nivel teórico.

1.5.2. Atributo orden inclusivo y las concepciones inclusivas.

La matriz de correlaciones del anexo VIII muestra que existen dos relaciones positivas con la práctica personal del atributo orden inclusivo: una con la concepción dialéctica práctica y la otra con la concepción transgresora teórica. Asimismo, existe una relación negativa con la práctica curricular del orden inclusivo y la concepción transgresora teórica. A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

H.2. El atributo sobre el orden inclusivo está relacionado con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

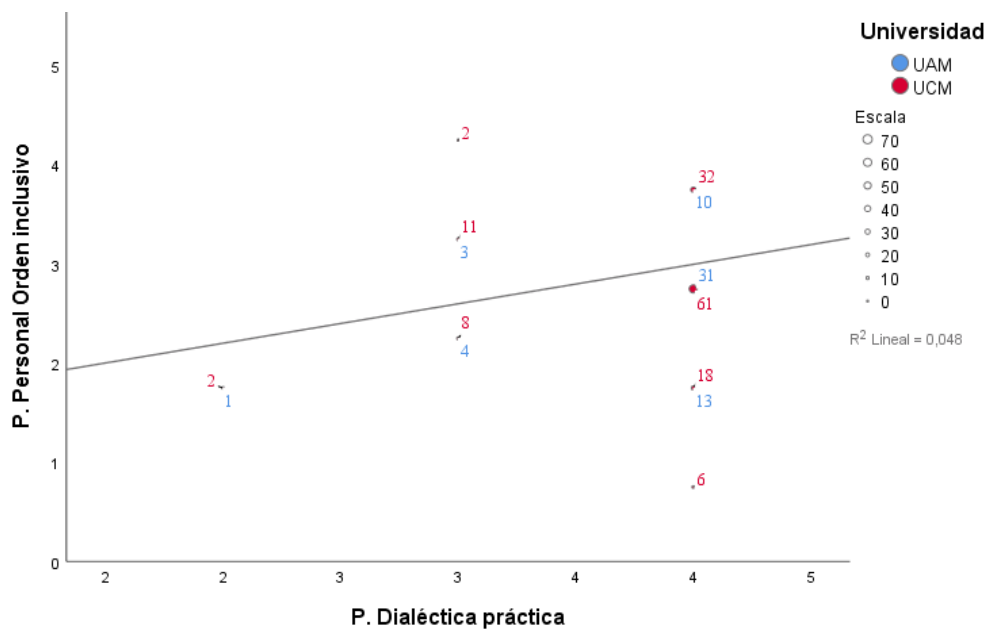
H1: $r_{xy} \neq 0$

Existe relación positiva baja entre la práctica personal del orden inclusivo “siento que los docentes me valoran como un miembro igualitario del grupo-clase” y la concepción

Capítulo 3. Resultados

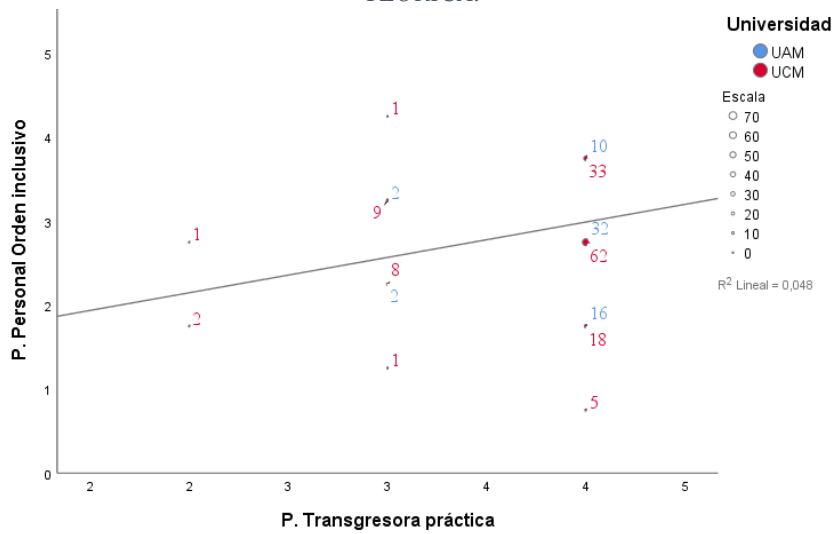
dialéctica práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo” para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,228, p < 0,01$); relación positiva baja para el grupo UAM ($Rho = 0,297, p < 0,05$) y para el grupo UCM ($Rho = 0,210, p < 0,05$). Como ilustra la gráfica de dispersión 16 a mayor percepción de la práctica personal del orden inclusivo, mayor acuerdo con la concepción dialéctica teórica.

GRÁFICA 16: PRÁCTICA PERSONAL ORDEN INCLUSIVO Y CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA.



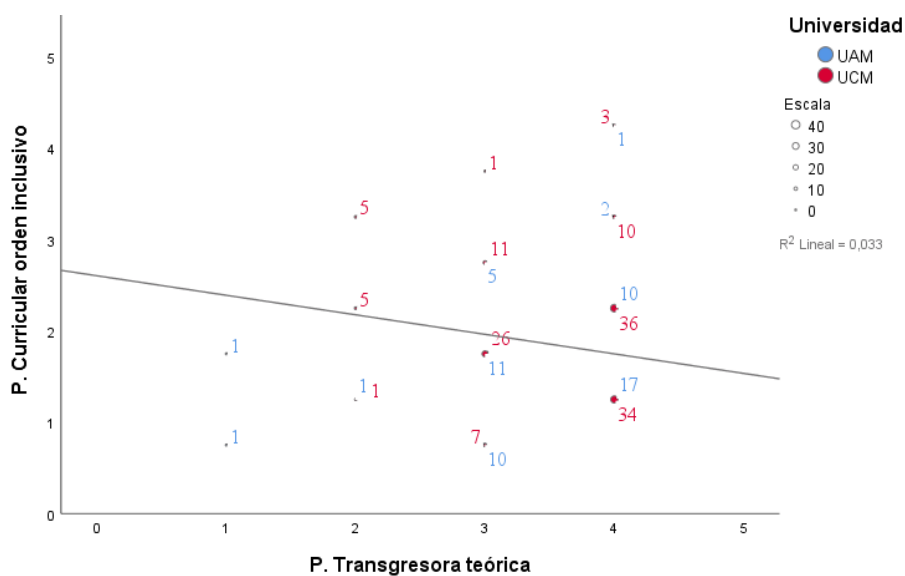
Asimismo, existe relación positiva baja entre la práctica personal del orden inclusivo y la concepción transgresora práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,233, p < 0,01$) y para el grupo UCM ($Rho = 0,274, p < 0,01$). Como se ilustra en la gráfica 17, a mayor grado de percepción de la práctica personal del orden inclusivo, mayor acuerdo con la concepción transgresora práctica.

GRÁFICA 17: PRÁCTICA PERSONAL ORDEN INCLUSIVO Y CONCEPCIÓN TRANSGRESORA TEÓRICA.



Por último, existe relación negativa baja entre la práctica curricular del orden inclusivo “los procesos de evaluación se ajustan a la diversidad de los estudiantes” y la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares” para el conjunto de la muestra (Rho = -0,227, $p < 0,01$) y para el grupo UCM (Rho = -0,290, $p < 0,01$). La gráfica de dispersión 18 muestra que, a menor percepción de la práctica curricular sobre el orden inclusivo, mayor grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica.

GRÁFICA 18: PRÁCTICA CURRICULAR ORDEN INCLUSIVO Y PRÁCTICA TRANSGRESORA TEÓRICA.



Por ende, la hipótesis sustantiva es plausible dado que existen relaciones positivas bajas entre la práctica personal del orden inclusivo y la concepción dialéctica a nivel práctico y con la concepción transgresora a nivel práctico. Asimismo, existe relación baja negativa entre la práctica curricular del orden inclusivo y la concepción transgresora a nivel teórico.

1.5.3. Atributo conocimiento relevante y concepciones inclusivas.

Existe una relación positiva entre la práctica curricular sobre el conocimiento relevante y la concepción normativa práctica. Asimismo, existe una relación positiva baja entre la práctica transversal del conocimiento relevante y la concepción normativa práctica (puede verse la matriz de correlaciones en el anexo VIII) A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

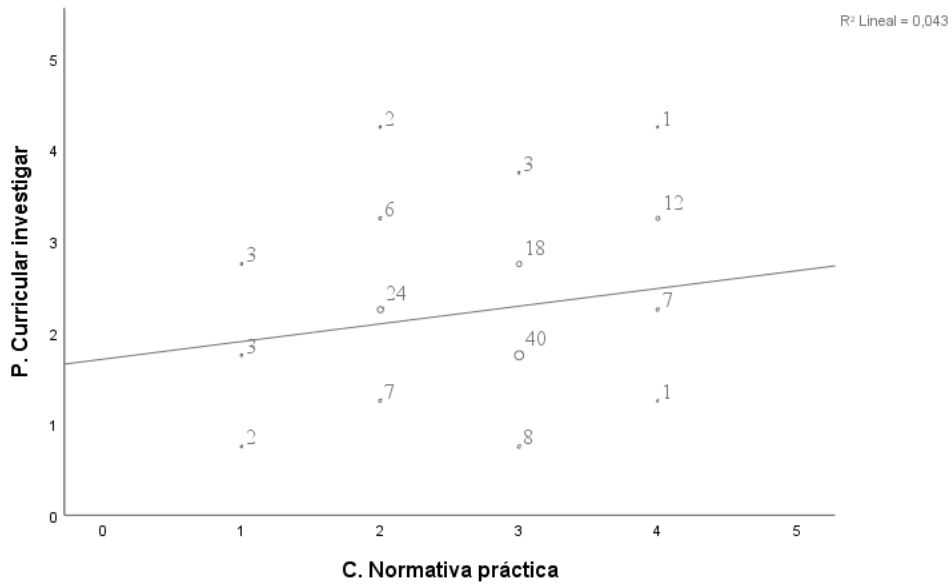
H.3. El atributo conocimiento relevante se relaciona con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

H1: $r_{xy} \neq 0$

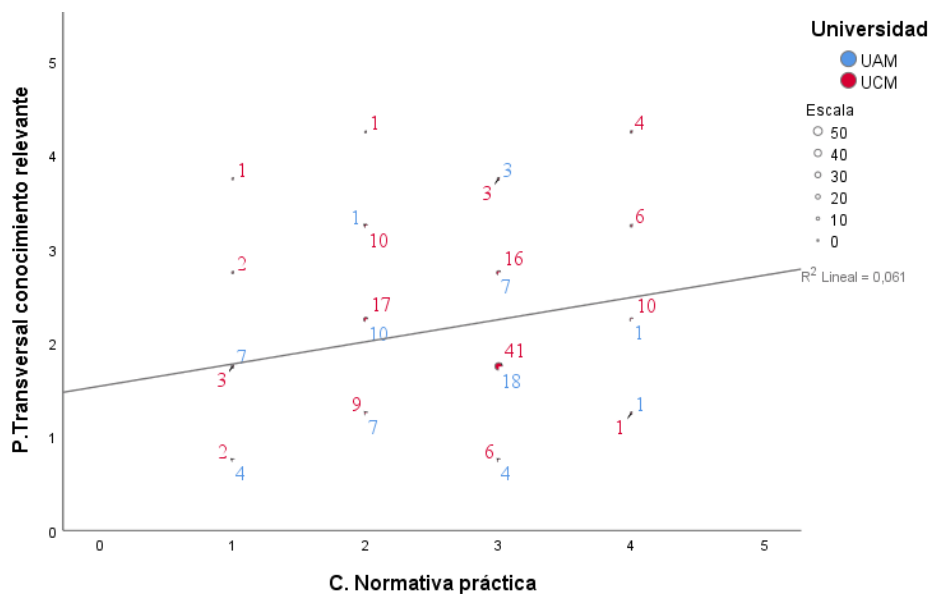
Analizando los datos de la matriz correlacional 19, observamos que la práctica curricular del conocimiento relevante (investigamos sobre problemas de interés común) presenta una relación baja positiva con la concepción normativa práctica (los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente) en el grupo UCM ($Rho = 0,228$, $p < 0,01$). La gráfica de dispersión, ilustra que en la UCM cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica transversal sobre el conocimiento relevante, mayor grado de acuerdo con la concepción normativa práctica

GRÁFICA 19: PRÁCTICA CURRICULAR CONOCIMIENTO RELEVANTE Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



Por otro lado, la práctica transversal del conocimiento relevante (la atención a la diversidad se estudia en todas las materias de forma transversal) y la concepción normativa práctica presentan una relación positiva baja para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,249$, $p = 0$) y para el grupo UAM ($Rho = 0,325$, $p < 0,01$). El diagrama de dispersión 20, ilustra como a mayor frecuencia percibida de la práctica transversal sobre el conocimiento relevante, mayor grado de acuerdo con la concepción normativa práctica.

GRÁFICA 20: PRÁCTICA TRANSVERSAL CONOCIMIENTO RELEVANTE Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



Podemos concluir que la hipótesis sustantiva es plausible dado que existen relaciones positivas bajas entre la práctica curricular (investigar) y la práctica transversal del conocimiento relevante con la concepción normativa a nivel práctico.

1.5.4. Atributos derechos y concepciones inclusivas.

Existen dos relaciones positivas bajas con la práctica curricular de los derechos; una con la concepción normativa práctica y otra con la concepción integradora teórica. Se han descartado dos relaciones con las prácticas transversales de los derechos debido a que mostraban relaciones espurias. Por otro lado, existen tres relaciones positivas bajas con la práctica institucional de los derechos: con la concepción normativa práctica, con la concepción dialéctica práctica y otra con la concepción transgresora práctica. A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

H.4. El atributo sobre los derechos está relacionado con las concepciones inclusivas.

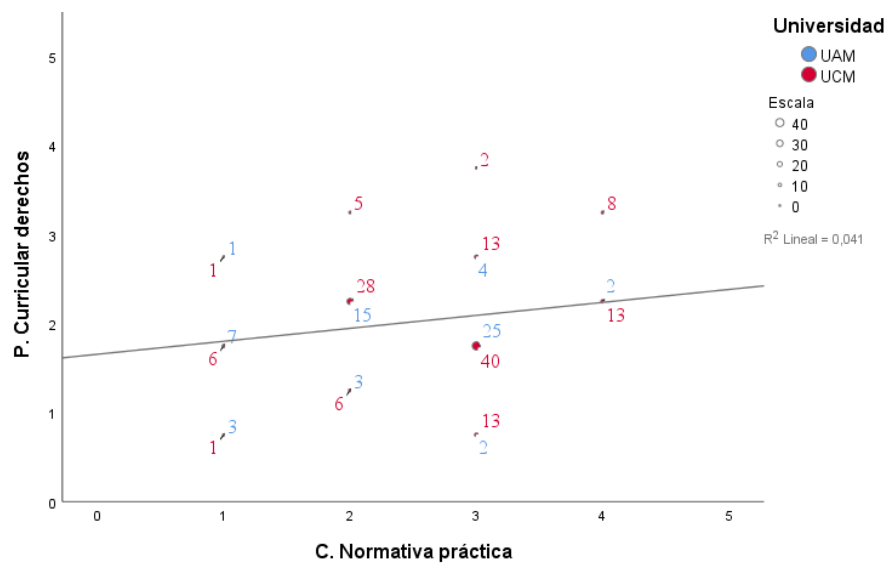
Ho: $r_{xy} = 0$

H1: $r_{xy} \neq 0$

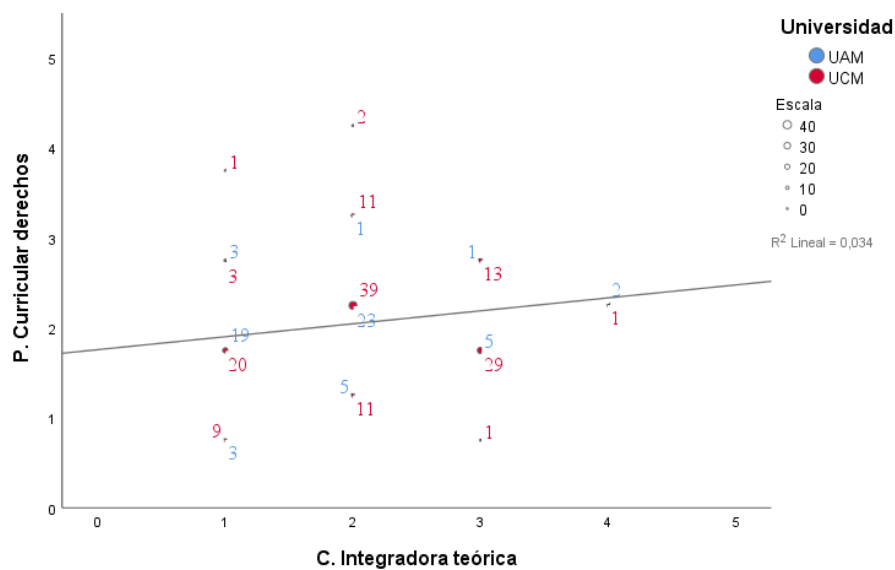
Analizando la matriz de correlaciones (anexo VIII), se observa que la práctica curricular sobre los derechos “reflexionamos sobre los derechos durante las actividades de aula” y la concepción normativa práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente” presenta una relación baja positiva para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,205$, $p < 0,01$). El diagrama de dispersión 21, ilustra como a mayor frecuencia percibida de la práctica curricular sobre los derechos, mayor grado de acuerdo con la concepción normativa práctica.

Asimismo, también existe una relación positiva baja entre la práctica curricular sobre los derechos y la concepción integradora a nivel teórico “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje” para el conjunto de la muestra ($Rho = 0,208$, $p < 0,01$) y para el grupo de la UCM ($Rho = 0,250$, $p < 0,01$). El diagrama de dispersión 22, ilustra como a mayor frecuencia percibida de la práctica curricular sobre los derechos, mayor grado de acuerdo con la concepción integradora teórica.

GRÁFICA 21: PRÁCTICA CURRICULAR DERECHOS Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



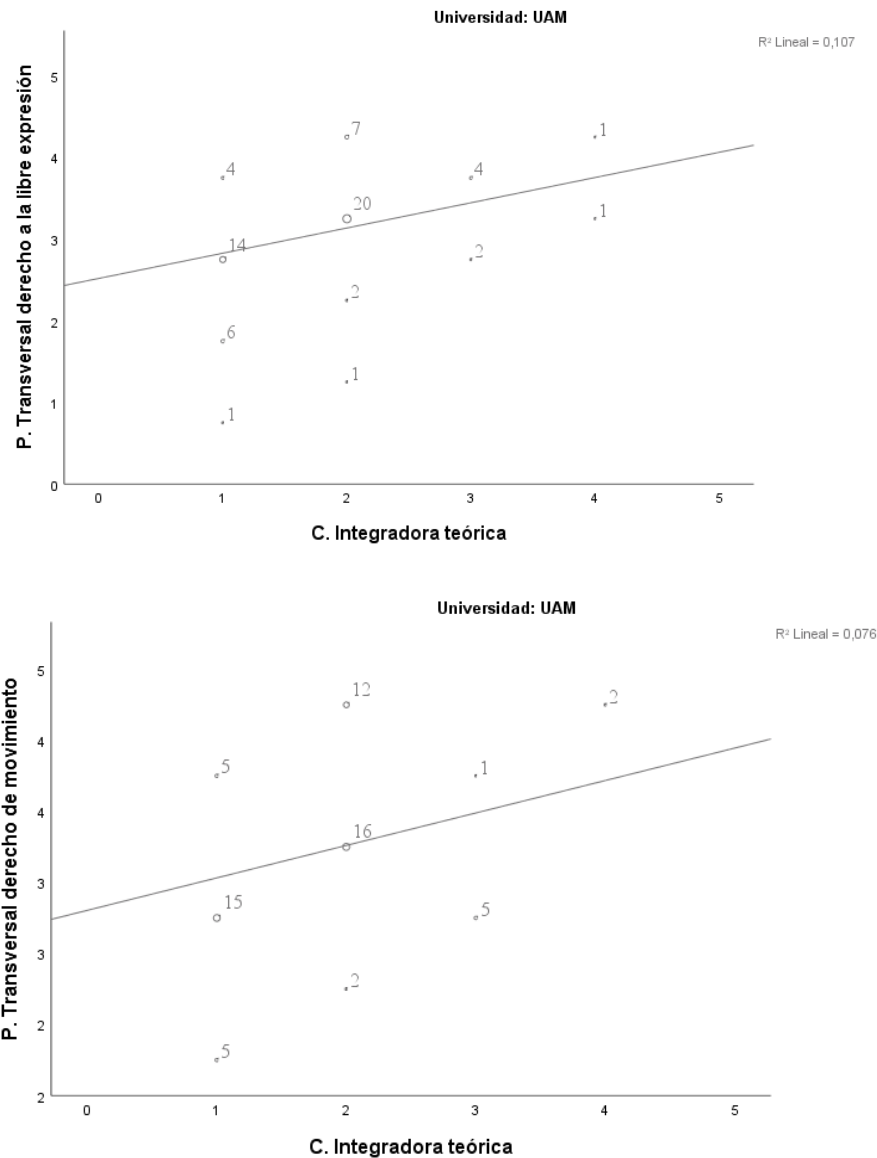
GRÁFICA 22: PRÁCTICA CURRICULAR DERECHOS Y CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA.



Por otro lado, existe relación positiva baja entre la práctica transversal de los derechos “tengo derecho a la libre expresión” y la concepción integradora teórica en el grupo de la UAM ($Rho = 0,338$, $p < 0,01$). Igualmente, la práctica transversal de los derechos “tengo derecho de movimiento” presenta una relación positiva baja con la concepción integradora teórica en el grupo de la UAM ($Rho = 0,258$, $p < 0,05$). No obstante, analizando los diagramas de dispersión, si bien observamos que cuanto mayor frecuencia percibida de las prácticas transversales “derecho a libre expresión y de movimiento”

mayor es el acuerdo con la concepción integradora teórica en la UAM, el incremento del acuerdo fluctúa principalmente entre nada y poco de acuerdo con esta concepción, por lo que estas relaciones son espurias.

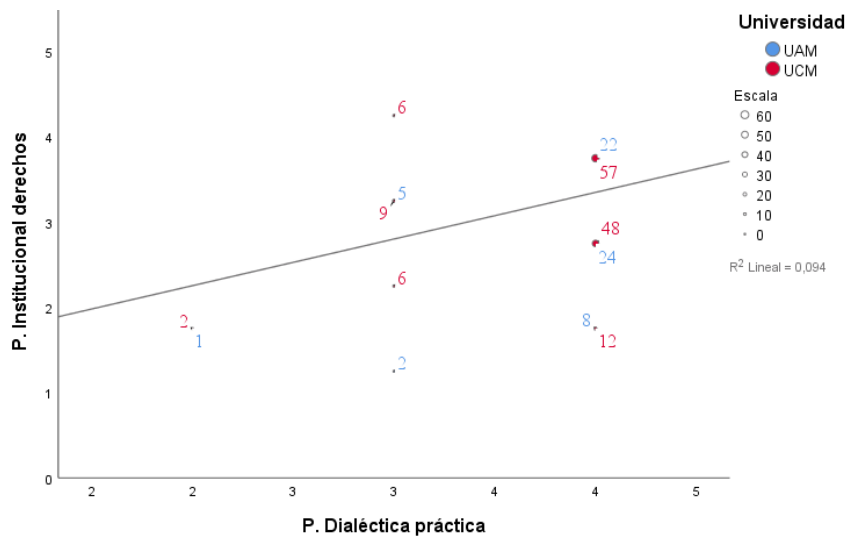
GRÁFICA 23: PRÁCTICAS TRANSVERSALES DERECHOS Y CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA.



Tomando en consideración la relación entre la práctica institucional “tengo derecho de acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación” y la concepción dialéctica práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo” observamos que existe relación positiva baja para el conjunto de la muestra (Rho = 0,259, p = 0), para el grupo UAM (Rho = 0,330, p < 0,01) y para el grupo UCM (Rho = 0,337, p < 0,01). Analizando el diagrama de dispersión 24, observamos que cuanto mayor

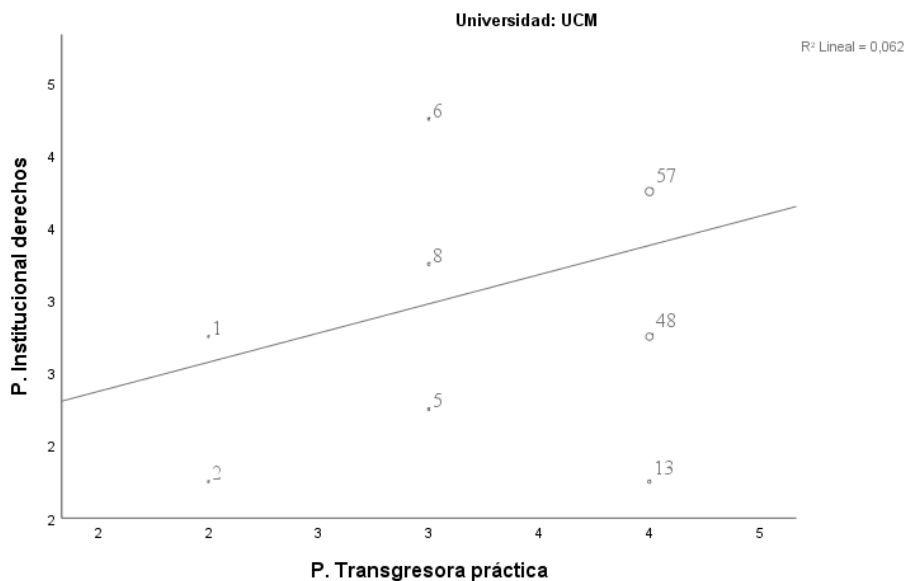
frecuencia percibida de la práctica institucional sobre los derechos, mayor es el acuerdo con la concepción dialéctica práctica.

GRÁFICA 24: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN DIALÉCTICA PRÁCTICA.



Asimismo, también existe relación positiva baja entre esta práctica institucional y la concepción transgresora práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” para el grupo de la UCM (Rho = 0,210, p < 0,05). Analizando el diagrama de dispersión 25, observamos que cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica institucional sobre los derechos, mayor es el acuerdo con la concepción transgresora práctica.

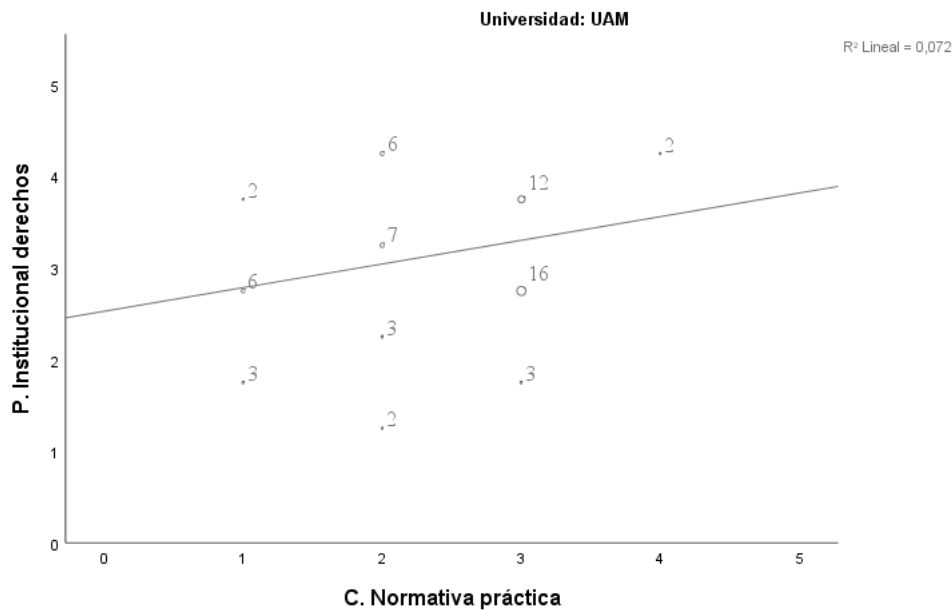
GRÁFICA 25: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA. UCM.



Capítulo 3. Resultados

Por último, la práctica institucional sobre los derechos también presenta relación positiva baja con la concepción normativa práctica en el grupo de la UAM ($Rho = 0,269$, $p < 0,05$). Analizando el diagrama de dispersión 26, observamos que cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica institucional sobre los derechos, mayor es el acuerdo con la concepción normativa práctica en la UAM.

GRÁFICA 26: PRÁCTICA INSTITUCIONAL DERECHOS Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRACTICA. UAM.



Por tanto, la hipótesis sustantiva es plausible dado que existen relaciones positivas entre la práctica curricular y las concepciones normativa e integradora a nivel práctico y teórico respectivamente. Por último, la práctica institucional se relaciona a nivel práctico con la concepción normativa, dialéctica y transgresora.

1.5.5. Atributo participación universal y concepciones inclusivas.

Como se indica en la matriz de correlaciones (anexo VIII), existe una relación positiva baja espuria entre la práctica curricular de la participación universal y la concepción integradora práctica. No obstante, existe una relación baja negativa entre esta práctica curricular y la concepción transgresora práctica. Por otro lado, la práctica transversal de la participación universal presenta una relación baja negativa con la concepción transgresora práctica. A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

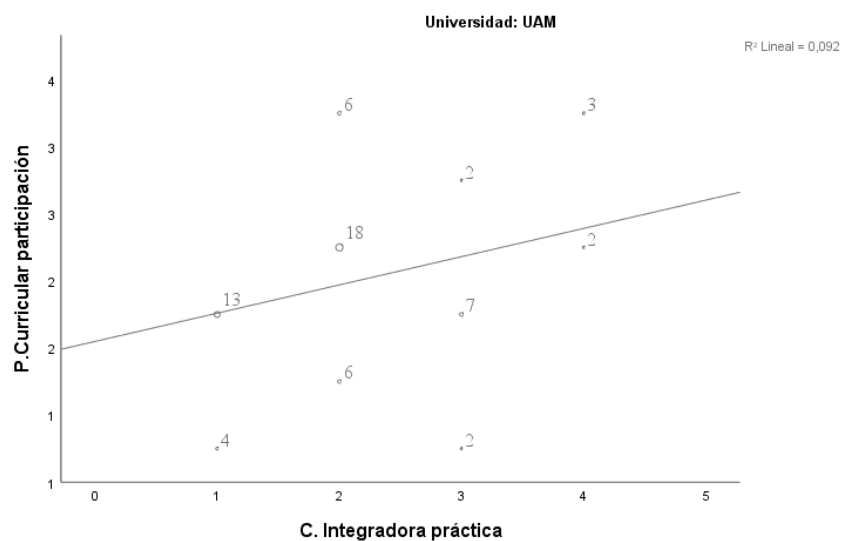
H.5. El atributo participación universal está relacionado con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

H1: $r_{xy} \neq 0$

La práctica curricular sobre la participación “indagamos sobre las distintas interpretaciones de un texto” y la concepción integradora práctica “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” presenta una relación baja positiva en la UAM ($Rho = 0,276, p < 0,05$). Como ilustran el diagrama de dispersión_ cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica curricular de la participación universal, mayor es el acuerdo con la concepción integradora práctica, oscilando, principalmente, entre nada y poco de acuerdo, por lo que la relación entre estas variables es espuria.

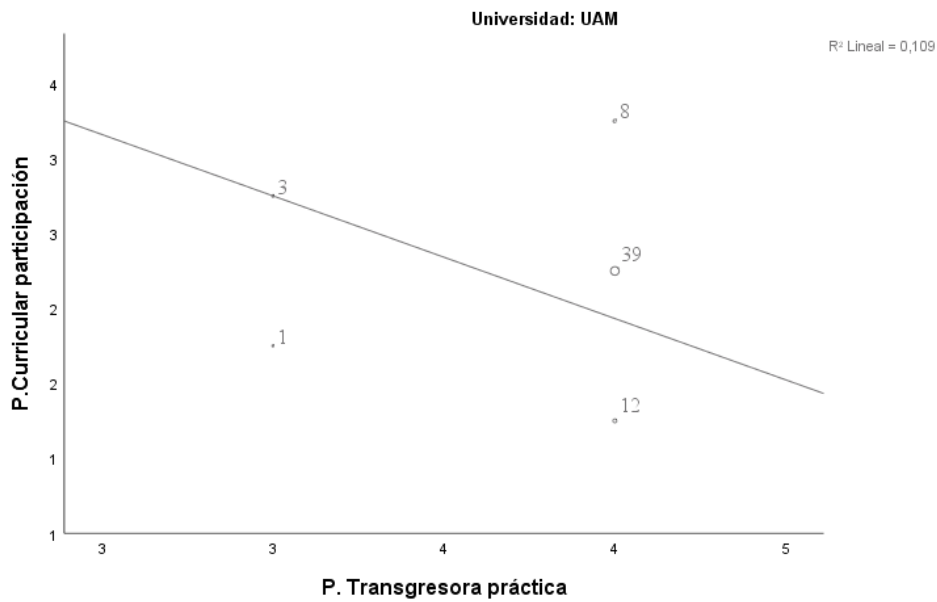
GRÁFICA 27: PRÁCTICA CURRICULAR PRÁTICIPACIÓN UNIVERSAL Y CONCEPCIÓN INTEGRADORA PRÁCTICA.



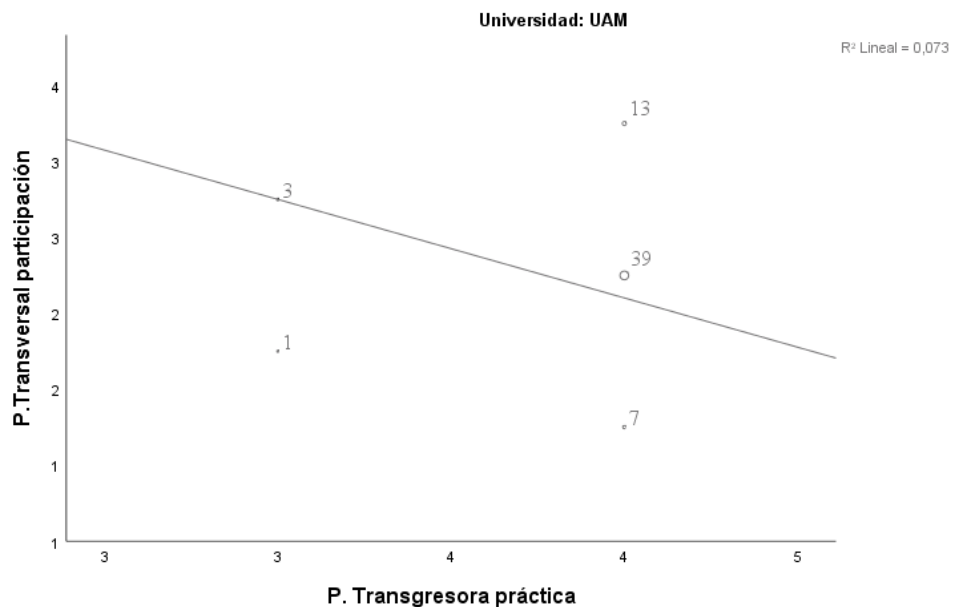
En cambio, existe una relación baja negativa entre la práctica curricular de la participación y la concepción transgresora práctica en la UAM ($Rho = -0,328, p < 0,01$). Observamos en el diagrama de dispersión 28 que, cuanto menor frecuencia percibida de la práctica curricular de participación, mayor es el acuerdo con la concepción transgresora práctica. Por otro lado, existe relación negativa baja entre la práctica transversal de la participación universal “los estudiantes tomamos algunas decisiones junto con el profesorado sobre las asignaturas” y la concepción transgresora práctica en el grupo de la UAM ($Rho = -0,277, p < 0,05$). Por último, el diagrama de dispersión 29 ilustra que,

cuanto menor frecuencia percibida de la práctica transversal de participación, mayor es el acuerdo con la concepción transgresora práctica.

GRÁFICA 28: PRÁCTICA CURRICULAR PARTICIPACIÓN Y CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA. UAM.



GRÁFICA 29: PRÁCTICA TRANSVERSAL PARTICIPACIÓN Y CONCEPCIÓN TRANSGRESORA PRÁCTICA.



Por ende, la hipótesis sustantiva es plausible dado que existen relaciones negativas bajas entre la prácticas curricular y transversal con la concepción transgresora práctica.

1.5.6. Atributo ambiente óptimo y concepciones inclusivas.

Como se observa en la matriz de correlaciones (anexo VIII), existe una relación positiva baja entre la práctica curricular del ambiente óptimo para el aprendizaje y la concepción normativa práctica. Por otro lado, existen dos relaciones espurias con la concepción integradora con la práctica transversal e institucional de este atributo. Por último, existe una relación negativa baja entre la práctica institucional y la concepción transgresora teórica. A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

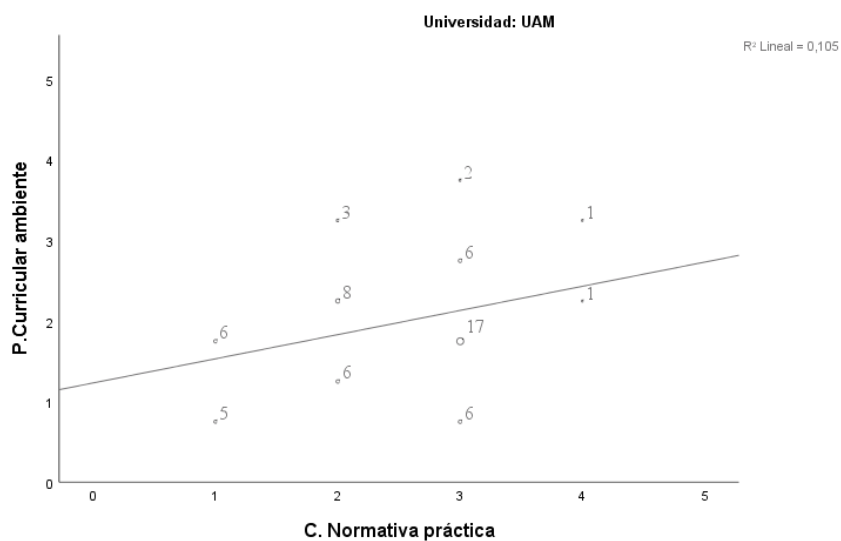
H.6. El atributo ambiente óptimo para el aprendizaje está relacionado con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

H1: $r_{xy} \neq 0$

Analizando los datos observamos que la práctica curricular sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje (he realizado actividades educativas en la Facultad de Educación que evidencian buenas prácticas inclusivas) y la concepción normativa práctica (los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente) presenta una relación baja positiva en la UAM ($Rho = 0,319$, $p < 0,05$). Como ilustran el diagrama de dispersión 30 cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica curricular sobre evidenciar prácticas inclusivas, mayor es el acuerdo con la concepción normativa práctica.

GRÁFICA 30: PRÁCTICA CURRICULAR AMBIENTE ÓPTIMA Y CONCEPCIÓN NORMATIVVA PRÁCTICA.



Capítulo 3. Resultados

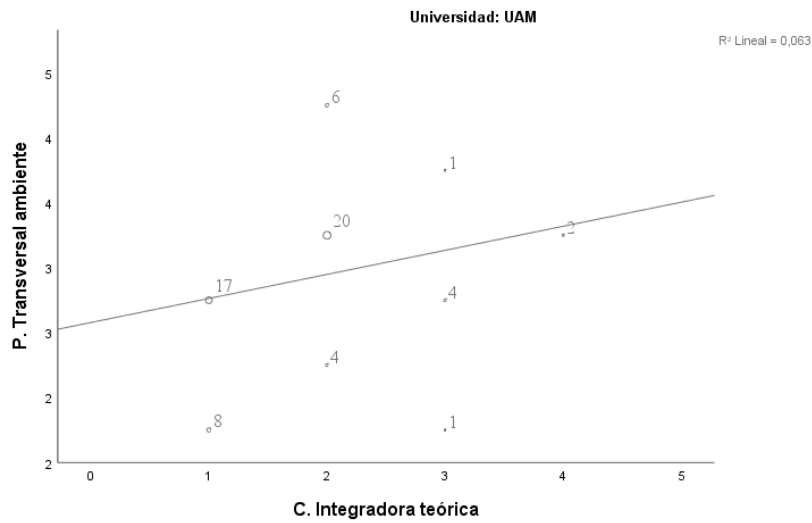
Analizando la tabla 80, de 30 participantes de la UAM que han especificado qué actividades durante su formación han evidenciado buenas prácticas inclusivas, 17 están de acuerdo con la concepción normativa práctica.

TABLA 80: ACTIVIDADES INCLUSIVAS Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.

ACTIVIDADES INCLUSIVAS	C. NORMATIVA PRÁCTICA				Total
	Desacuerdo		De acuerdo		
Promotor (comunidad emocional o ApS)	4	6	7	1	18
Trabajos de escuela ideal/inclusiva y Promotor	0	2	1	0	3
Asignaturas Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa y Educar para la Igualdad y la Ciudadanía	0	0	1	0	1
Trabajos sobre escuela ideal/inclusiva	0	0	1	0	1
Asignatura Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa (sesión con Promotor)	0	0	2	0	2
Asignaturas Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, y Fundamentos de la Expresión Artística	0	0	0	1	1
Adaptaciones de unidades didácticas	0	0	1	0	1
Actividades de rol en el aula	0	1	0	0	1
Asignatura optativa (PT) sobre educación inclusiva	0	0	2	0	2
Total	4	9	15	2	30

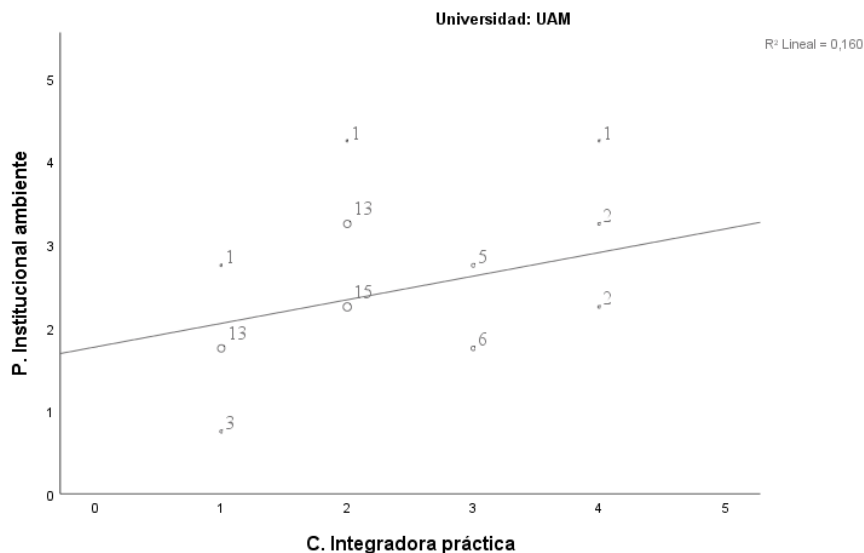
Asimismo, también existe una relación baja positiva entre la práctica transversal “las valoraciones sobre los otros son constructivas” y la concepción integradora teórica “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje” en la UAM ($Rho = 0,289$, $p < 0,05$). Por otro lado, la gráfica de dispersión 31, muestra que, a mayor percepción de la práctica transversal, mayor grado de acuerdo con la concepción integradora teórica entre los rangos nada o poco de acuerdo, por lo que la relación es espuria.

GRÁFICA 31: PRÁCTICA TRANSVERSAL AMBIENTE ÓPTIMO Y CONCEPCIÓN INTEGRADORA TEÓRICA.



Asimismo, existe relación positiva media entre la práctica institucional “la Facultad de Educación realiza actividades regulares de apertura a la comunidad educativa no universitaria” y la concepción integradora práctica en el grupo de la UAM ($Rho = 0,405$, $p < 0,01$). No obstante, la gráfica de dispersión 32, muestra que, a mayor percepción de la práctica institucional, mayor grado de acuerdo entre los rangos nada o poco de acuerdo, por lo que la relación es espuria.

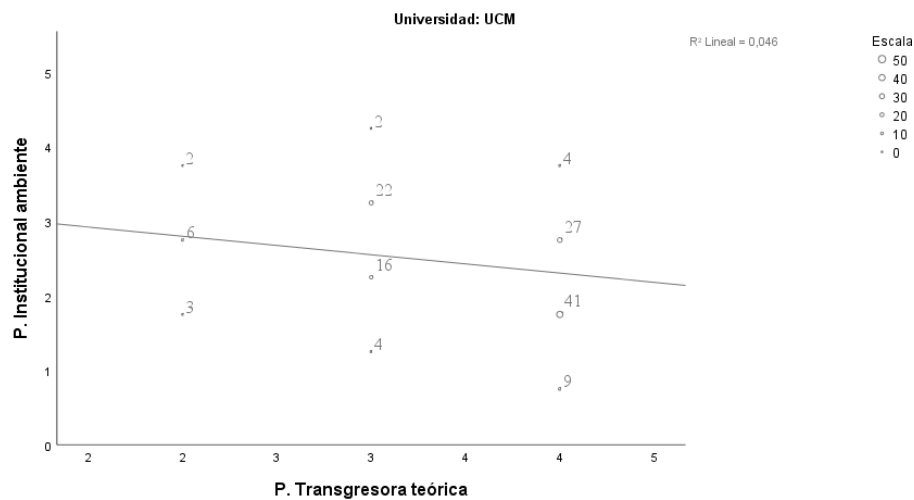
GRÁFICA 32: PRÁCTICA INSTITUCIONAL AMBIENTE Y CONCEPCIÓN NJORMATIVA PRÁCTICA.



Por último, existe una relación negativa baja entre la práctica institucional y la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias

individuales y la flexibilización de los estándares” entre los participantes de la UCM ($Rho = -0,207, p < 0,05$). El diagrama de dispersión 33 ilustra que cuanto menor frecuencia percibida de la práctica institucional, mayor es el acuerdo con la concepción transgresora teórica.

GRÁFICA 33: PRÁCTICA INSTITUCIONAL AMBIENTE Y PRÁCTICA TRANSGRESORA TEÓRICA.



Por tanto, podemos concluir que la hipótesis sustantiva es plausible dado que existe una relación positiva baja entre la práctica curricular y la concepción normativa práctica en la UAM. Asimismo, existe una relación negativa baja entre la práctica institucional y la concepción transgresora teórica entre los participantes de la UCM.

1.5.7 Atributo equidad e igualdad y las concepciones inclusivas.

Analizando la matriz de correlaciones (anexo VIII), se observa que existen dos correlaciones con la concepción normativa práctica: una relación positiva moderada entre la práctica personal de la equidad y otra relación baja positiva con la práctica transversal. A continuación, desarrollamos el análisis de la hipótesis.

H.7. El atributo equidad está relacionado con las concepciones inclusivas.

Ho: $r_{xy} = 0$

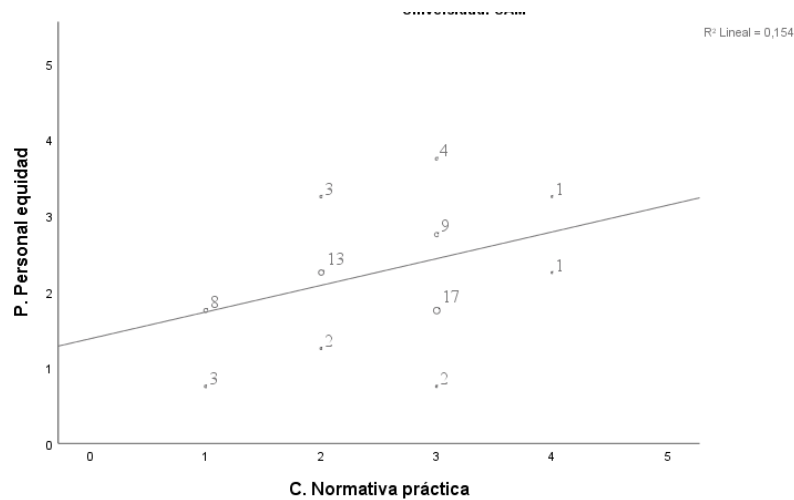
H1: $r_{xy} \neq 0$

Los datos de la tabla de correlaciones 34 indican que la práctica personal sobre la equidad “los docentes dan apoyo a mis necesidades educativas” presenta una relación positiva media con la concepción normativa práctica entre los participantes de la UAM

Capítulo 3. Resultados

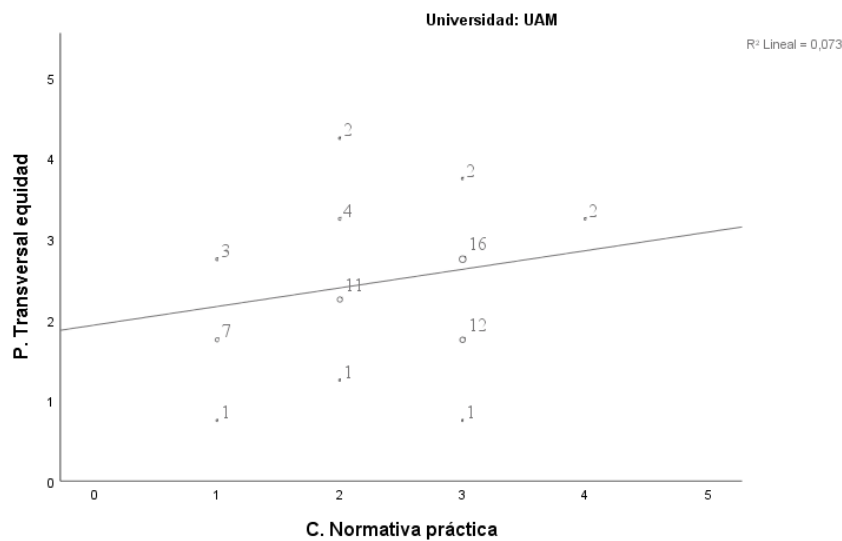
($Rho = 0,400$, $p < 0,01$). Como ilustran el diagrama de dispersión 34 cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica personal de la equidad, mayor es el acuerdo con la concepción normativa práctica.

GRÁFICA 34: PRÁCTICA PERSONAL IGUALDAD-EQUIDAD Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



Asimismo, existe relación positiva baja entre la práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” y la concepción normativa práctica entre los participantes de la UAM ($Rho = 0,294$, $p < 0,05$). Por tanto, observando el diagrama de dispersión 35, apreciamos que cuanto mayor frecuencia percibida de la práctica transversal de la equidad, mayor es el acuerdo con la concepción normativa práctica.

GRÁFICA 35: PRÁCTICA TRANSVERSAL EQUIDAD Y CONCEPCIÓN NORMATIVA PRÁCTICA.



Por ende, podemos concluir que la hipótesis sustantiva es plausible dado que existe una relación positiva baja entre las prácticas personal y transversal, con la concepción normativa práctica entre los participantes de la UAM.

1.6. Análisis combinado de los resultados cuantitativos.

Los resultados descriptivos de las variables de identificación muestran que el grupo de estudiantes de la UAM y de la UCM es muy homogéneo, siendo el participante medio un individuo de 22 años, español, mayoritariamente mujer, con primera lengua castellana, heterosexual, sin discapacidad o alta capacidad y perteneciente a un grupo familiar de nivel socio económico medio. A continuación, se combina el análisis descriptivo de las variables activas, los resultados del contraste de hipótesis de diferencia y de las hipótesis correlacionales.

1.6.1. Concepción normativa.

Tomando en consideración el conjunto de la muestra, el análisis descriptivo muestra que los participantes se encuentran divididos en el grado de acuerdo con esta concepción tanto a nivel teórico como práctico. La afirmación teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” obtiene un 40,7% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica del aula establecida por el docente” alcanza el 62% de acuerdo entre los participantes. Asimismo, la frecuencia del acuerdo con la concepción normativa práctica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2,618$, $p < 0,05$), siendo mayor en la UCM (65,7%) que en la UAM (54%), no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de participantes según su mención.

Tomando en consideración las hipótesis de correlación entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas, se ha verificado que existen siete correlaciones en el nivel práctico de la concepción normativa, que desarrollamos a continuación.

Existe relación baja con el atributo autoridad (práctica personal): el docente dialoga y evidencia científicamente sus decisiones ($Rho = 0.211$, $p < 0.01$).

Al respecto de esta relación, analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra sobre la práctica personal de la autoridad, el análisis descriptivo muestra que los participantes se encuentran divididos en el grado de acuerdo con esta práctica, ya que solo el 53.8% de la muestra considera que es una práctica frecuente. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la percepción de la

práctica personal de la autoridad es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -3,483$, $p = 0$), siendo mayor la frecuencia en la UCM (61,45%) que en la UAM (36.1%). En la misma línea, existe correlación entre estas dos variables para el conjunto de la muestra, para el grupo UCM, pero no para el grupo UAM. Por último, esta correlación entra en contradicción con la concepción dialéctica teórica, ya que presenta una correlación similar.

Existe relación baja con el atributo conocimiento relevante (práctica curricular): investigar problemas de interés común ($Rho = 0.228$, $p < 0.01$).

La frecuencia percibida de la práctica curricular relacionada con investigar demuestra que la mayoría de la muestra la percibe como infrecuente en su formación. Tan solo el 28.9% de los participantes consideran que es una práctica frecuente. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencias muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de esta práctica entre los participantes de la UAM y la UCM.

No obstante, la correlación solo se ha dado para el grupo UCM, cuyos participantes con acuerdo alto en la concepción normativa práctica, perciben la práctica investigar como muy frecuente. Por ende, podemos deducir que aquellos participantes con una concepción normativa práctica en la UCM perciben como suficiente su formación en investigación, y que, a su vez, la baja frecuencia de la práctica investigar durante su formación se relaciona con sus significados normativos en la práctica.

Existe relación baja con el atributo conocimiento relevante (práctica transversal): la atención a la diversidad se estudia de manera transversal en todas las asignaturas ($Rho = 0.249$, $p = 0$).

Los datos sobre la práctica del conocimiento relevante relacionada con la transversalidad de la atención a la diversidad en las materias, indica que la mayoría de la muestra percibe esta práctica como infrecuente y que tan solo el 29.4% considera esta como una práctica frecuente en su formación. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia señala que la frecuencia percibida de esta práctica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2.383$, $p < 0.05$), siendo mayor la frecuencia percibida en la UCM que en la UAM: el 17.5% de los participantes de la UAM consideran que es frecuente, frente al 31.6% de los participantes de la UCM. No obstante, la relación

entre estas dos variables se da en el total de la muestra, en el grupo UAM, pero no existe en el grupo UCM analizado de manera individual.

De lo anterior podemos concluir que aquellos participantes con una concepción normativa práctica, especialmente en la UAM, perciben como transversal su formación en atención a la diversidad, y que, a su vez, la baja frecuencia de la transversalidad de la atención a la diversidad en las materias del Grado en Educación Primaria se relaciona con sus significados normativos en la práctica.

Existe relación baja con el atributo derechos (práctica curricular): reflexionamos sobre los derechos en el aula ($Rho = 0,205, p < 0.01$).

El análisis descriptivo sobre el atributo de los derechos muestra que la práctica curricular relacionada con la reflexión sobre los derechos es percibida como infrecuente por la mayoría de la muestra, solo el 17.3% de la muestra considera que es una práctica frecuente en su formación. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos UAM y UCM en la percepción de esta práctica. No obstante, la relación entre estas dos variables se encuentra para el conjunto de la muestra, pero no en el análisis de los grupos de manera individual.

Por último, podemos deducir que aquellos participantes con una concepción normativa práctica perciben como suficiente las actividades reflexivas realizadas durante su formación, y que, a su vez, la baja frecuencia de reflexión sobre los derechos se relaciona con sus significados normativos en la práctica.

Existe relación baja con el atributo derechos (práctica institucional): siento que tengo derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida ($Rho = 0,269, p < 0,05$).

El análisis descriptivo del atributo de los derechos, indica que el 84.7% de los participantes perciben como frecuente esta práctica institucional relacionada con el derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que no existen diferencias en la frecuencia percibida sobre esta práctica entre la UAM y la UCM. No obstante, se ha encontrado relación estadísticamente significativa con la concepción normativa a nivel

práctico para el grupo UAM, relación que entra en contradicción con la relación que ha sido también verificada para las concepciones dialéctica y transgresora a nivel práctico.

Por tanto, aquellos participantes con una concepción normativa práctica perciben como frecuente el derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida, si bien desde una posición ausente de reflexión crítica.

Existe relación baja con el atributo ambiente óptimo para el aprendizaje (práctica curricular): evidenciar prácticas inclusivas (Rho = 0.319, p < 0.05).

El análisis descriptivo sobre el atributo relacionado con el ambiente óptimo para el aprendizaje muestra que la práctica curricular sobre evidenciar prácticas inclusivas durante el Grado de educación Primaria es percibida como infrecuente por la mayoría de los participantes. Solo el 15.1% de los participantes perciben como frecuente esta práctica. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencias evidencia que la frecuencia percibida de esta práctica es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2.122$, $p < 0.05$), siendo mayor la frecuencia en la UAM que en la UCM: el 19.7% de los participantes de la UAM consideran frecuente esta práctica curricular, frente al 13% de los participantes de la UCM. En esta línea, solo hemos encontrado correlación entre estas dos variables en el grupo UAM.

Dada la correlación entre estas variables, podemos deducir que aquellos participantes con una concepción normativa práctica en la UAM perciben como suficiente las prácticas que evidencian la inclusión, y que, a su vez, la baja frecuencia de este tipo de evidencias sobre la inclusión se relaciona con sus significados normativos en la práctica.

Existe relación media con el atributo igualdad y equidad (práctica personal): los docentes dan apoyo a las necesidades de los educandos (Rho = 0.400, p < 0.01).

Considerando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra, el análisis descriptivo del atributo igualdad y equidad muestra que la práctica personal donde los docentes dan apoyo educativo a sus educandos es percibida como infrecuente. Solo el 37.3% de los participantes consideran esta práctica frecuente. Asimismo, la frecuencia percibida de la práctica personal es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM ($Z = -2.289$, $p < 0.05$): el 27% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 41.9% de los participantes de la UCM, siendo las correlaciones entre estas dos variables estadísticamente significativas en el grupo UAM.

De ahí, que aquellos participantes con una concepción normativa práctica en la UAM perciban como suficiente el apoyo recibido por los docentes universitarios, y que, a su vez, la baja frecuencia de este tipo de prácticas durante su formación se relacione con sus significados normativos en la práctica.

Existe relación baja con el atributo igualdad y equidad (práctica transversal): los recursos se distribuyen de forma justa ($Rho = 0.294, p < 0.05$).

Al respecto de la práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” los participantes considera esta práctica como frecuente (59,7%). Asimismo, la frecuencia percibida por los participantes de esta práctica es diferente entre la UAM y la UCM ($Z = -2.275, p < 0.05$): el 46.8% de los participantes de la UAM consideran frecuente esta práctica transversal, frente al 65.4% de los participantes de la UCM. Por tanto, la mayoría de los participantes de la UAM consideran infrecuente esta práctica. En esta línea, solo se ha encontrado correlación entre estas dos variables en el grupo UAM.

Por ende, podemos deducir que aquellos participantes con una concepción normativa práctica en la UAM perciben mayor grado de justicia en la distribución de recursos, y que, a su vez, la baja frecuencia de este tipo prácticas durante su formación se relaciona con sus significados normativos en la práctica.

1.6.2. Concepción integradora

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra con la concepción integradora, el análisis descriptivo muestra que existe mayor acuerdo con el significado práctico que con el teórico. La afirmación teórica “las agrupaciones homogéneas favorecen el aprendizaje” presenta un 25,5% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los alumnos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” alcanza el 50% de acuerdo entre los participantes.

Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción integradora se relaciona con la universidad de procedencia, tanto a nivel teórico como práctico, siendo en ambos casos mayor en la UCM: 37.5% de acuerdo con nivel teórico y 61.1% a nivel práctico. No obstante, existen diferencias estadísticamente significativas entre las menciones de los participantes, siendo menor el acuerdo entre los que cursan la mención de PT en comparación con el resto de las menciones tanto en la UAM como en la UCM, cuestión que también puede influir en las

diferencias entre universidades, dado que la mayoría de los participantes de la UAM, un 33.3%, cursaban PT/INC, frente al 14.8% de participantes de la UCM que cursaban PT.

Por otro lado, considerando las hipótesis de correlación entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas, se ha verificado que existe una correlación a nivel teórico con la concepción integradora que desarrollamos a continuación.

Existe relación baja con el atributo derechos (práctica curricular): reflexionamos sobre los derechos en el aula ($Rho = 0.208, p < 0.01$).

El análisis descriptivo sobre el atributo de los derechos muestra que la práctica curricular relacionada con la reflexión sobre los derechos es percibida como infrecuente por la mayoría de la muestra, solo el 17.3% de la muestra considera que es una práctica frecuente en su formación. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos UAM y UCM en la percepción de esta práctica. No obstante, la relación entre estas dos variables se encuentra para el conjunto de la muestra, en el grupo UCM, pero no en el grupo UAM. Quizás esto último es debido a la alta participación en la UAM de estudiantes cursando PT.

Por ende, podemos deducir que aquellos participantes con una concepción integradora teórica perciben como suficiente las actividades reflexivas sobre los derechos realizadas durante su formación, y que, a su vez, la baja frecuencia de este tipo de práctica se relaciona con su concepción integradora a nivel teórico.

1.6.3. Concepción dialéctica

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra, el análisis descriptivo indica que los participantes están mayoritariamente de acuerdo con esta concepción, siendo ligeramente mayor el acuerdo con la concepción dialéctica en su práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo” (98.5%), que en la teoría “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” (92.6%). Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción dialéctica teórica se relaciona con la universidad de procedencia, siendo mayor en la UCM (95.8%)

que en la UAM (85.4%), no existiendo diferencias significativas entre los grupos de participantes según su mención.

Tomando en consideración el análisis de hipótesis correlacionales, se ha evidenciado una correlación con esta concepción a nivel teórico y dos correlaciones a nivel práctico, que desarrollamos a continuación.

Existe relación baja con el atributo autoridad (práctica personal): el docente dialoga y evidencia científicamente sus decisiones ($Rho = 0.218, p < 0.01$).

Analizando la primera correlación, que corresponde con la concepción dialéctica a nivel teórico, como ya se ha señalado, el conjunto de la muestra se encuentra dividida en el grado de acuerdo con la práctica personal de la autoridad. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que la frecuencia de la percepción de la práctica personal de la autoridad es diferente entre los participantes de la UAM y la UCM, siendo mayor la frecuencia en la UCM (61.45%) que en la UAM (36.1%), lo que explica que se encuentre correlación entre estas dos variables para el conjunto de la muestra, para el grupo UCM, pero no para el grupo UAM.

Por último, la relación entre estas dos variables entra en contradicción con la concepción normativa práctica, ya que presenta una correlación similar.

Existe relación baja con el atributo orden inclusivo (práctica personal): los docentes me hacen sentir como un miembro igualitario del grupo clase ($Rho = 0.228, p < 0.01$).

En segundo lugar, se ha verificado esta correlación con la concepción dialéctica a nivel práctico. Analizando la frecuencia percibida del conjunto de la muestra, el análisis descriptivo muestra que la mayoría de los participantes, el 74.2%, perciben como frecuente la práctica personal del orden inclusivo, el docente me hace sentir como un miembro igualitario del grupo clase. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la UAM y la UCM. De este modo, existen relaciones significativas entre estas dos variables en el total de la muestra, en la UAM y en la UCM.

Por tanto, se deduce que aquellos participantes con una concepción dialéctica práctica perciben como frecuente el sentirse como miembros igualitarios del grupo clase, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción dialéctica a nivel

práctico. Asimismo, cabe destacar que esta correlación es similar para la concepción transgresora a nivel práctico.

Existe relación baja con el atributo derechos (práctica institucional): siento que tengo derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida ($Rho = 0.259, p = 0$).

Esta tercera correlación corresponde con la concepción dialéctica a nivel práctico. Como se señala en el análisis descriptivo del atributo de los derechos, el 84.7% de los participantes perciben como frecuente esta práctica institucional relacionada con el derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que no existen diferencias en la frecuencia percibida sobre esta práctica entre la UAM y la UCM. En esta línea, existe relación estadísticamente significativa tanto para el conjunto de muestra, como para los grupos UAM y UCM analizados de manera individual.

Por ende, podemos concluir que aquellos participantes con una concepción dialéctica práctica perciben como frecuente el sentir que tienen derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción dialéctica a nivel práctico.

1.6.4. Concepción transgresora.

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra, el análisis descriptivo muestra que los participantes están mayoritariamente de acuerdo con esta concepción, siendo ligeramente mayor el acuerdo con la concepción transgresora en su práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” (98.5%), que en la teoría “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares educativos” (93%). Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que el grado de acuerdo con la concepción transgresora teórica no se relaciona con la universidad de procedencia, pero sí entre las menciones cursadas en el grupo de la UCM, siendo destacable que el 100% de los participantes de la UCM que cursan la mención PT están de acuerdo con esta concepción, mientras que los participantes que cursan la mención de EF solo presentan un 71% de acuerdo.

Considerando el análisis de hipótesis correlacionales, se han evidenciado dos correlaciones con esta concepción a nivel teórico y tres a nivel práctico desarrolladas a continuación.

Existe relación negativa baja con el atributo orden inclusivo (práctica curricular): la evaluación se ajusta a la diversidad del alumnado ($Rho = - 0.227, p < 0.01$).

Analizando la primera correlación, que corresponde con la concepción transgresora a nivel teórico, observamos que, para el conjunto de la muestra la práctica curricular del orden inclusivo es infrecuente (80,9%). Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencias muestra que la percepción de esta práctica es percibida como infrecuente para más participantes de la UAM (85,7%) que para los participantes de la UCM (79.9%).

Por tanto, aquellos participantes con una concepción transgresora teórica perciben como infrecuente la práctica sobre adaptar la evaluación a la diversidad al alumnado, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho, se relaciona con su concepción transgresora a nivel teórico.

Existe relación baja negativa con el atributo ambiente óptimo para el aprendizaje (práctica institucional): actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria ($Rho = 0.207, p < 0.05$).

En segundo lugar, se ha verificado esta correlación con la concepción transgresora a nivel práctico. El análisis descriptivo muestra que los participantes están divididos en la práctica institucional de este atributo, actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria, considerada como infrecuente por un 57%. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia verifica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la UAM y la UCM. No obstante, encontramos relaciones significativas entre estas dos variables en la UCM.

De ahí, que aquellos participantes con una concepción transgresora práctica perciben como infrecuente las actividades de apertura a la comunidad no universitaria, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción transgresora a nivel práctico.

Existe relación baja con el atributo derechos (práctica institucional): siento que tengo derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida ($Rho = 0.210, p < 0.05$).

De manera similar con la concepción dialéctica, existe relación a nivel práctico con la práctica institucional del atributo sobre los derechos. Como se señala en el análisis descriptivo del atributo de los derechos, el 84.7% de los participantes perciben como frecuente esta práctica institucional relacionada con el derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencia entre grupos confirma que no existen diferencias en la frecuencia percibida sobre esta práctica entre la UAM y la UCM. No obstante, existe relación estadísticamente significativa con la concepción transgresora a nivel práctico para el grupo UCM.

Por tanto, aquellos participantes con una concepción transgresora práctica perciben como frecuente el sentir que tienen derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción transgresora nivel práctico.

Existe relación negativa baja con el atributo participación universal (práctica curricular): indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto ($Rho = -0.328, p < 0.01$).

Analizando la cuarta correlación, que corresponde con la concepción transgresora a nivel práctico, observamos que, para el conjunto de la muestra la práctica curricular de la participación universal es infrecuente (73%). Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencias muestra que la percepción de esta práctica es infrecuente para más participantes de la UAM (82.5%) que para los participantes de la UCM (68.8%). En esta línea, se ha dado la correlación solo para el grupo UAM.

Por ende, aquellos participantes con una concepción transgresora práctica en la UAM perciben como infrecuente la práctica relacionada con indagar distintas interpretaciones de un texto, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción transgresora a nivel práctico.

Existe relación negativa baja con el atributo participación universal (práctica transversal): tomar algunas decisiones con el profesorado sobre las asignaturas ($Rho = -0.227, p < 0.05$).

Analizando la última correlación con la concepción transgresora práctica, observamos que, para el conjunto de la muestra la práctica transversal de la participación universal es infrecuente (70,5%). Asimismo, el contraste de hipótesis de diferencias muestra que no existen diferencias significativas en la percepción de esta práctica entre los participantes de la UAM y la UCM. No obstante, esta correlación solo existe para el grupo UCM.

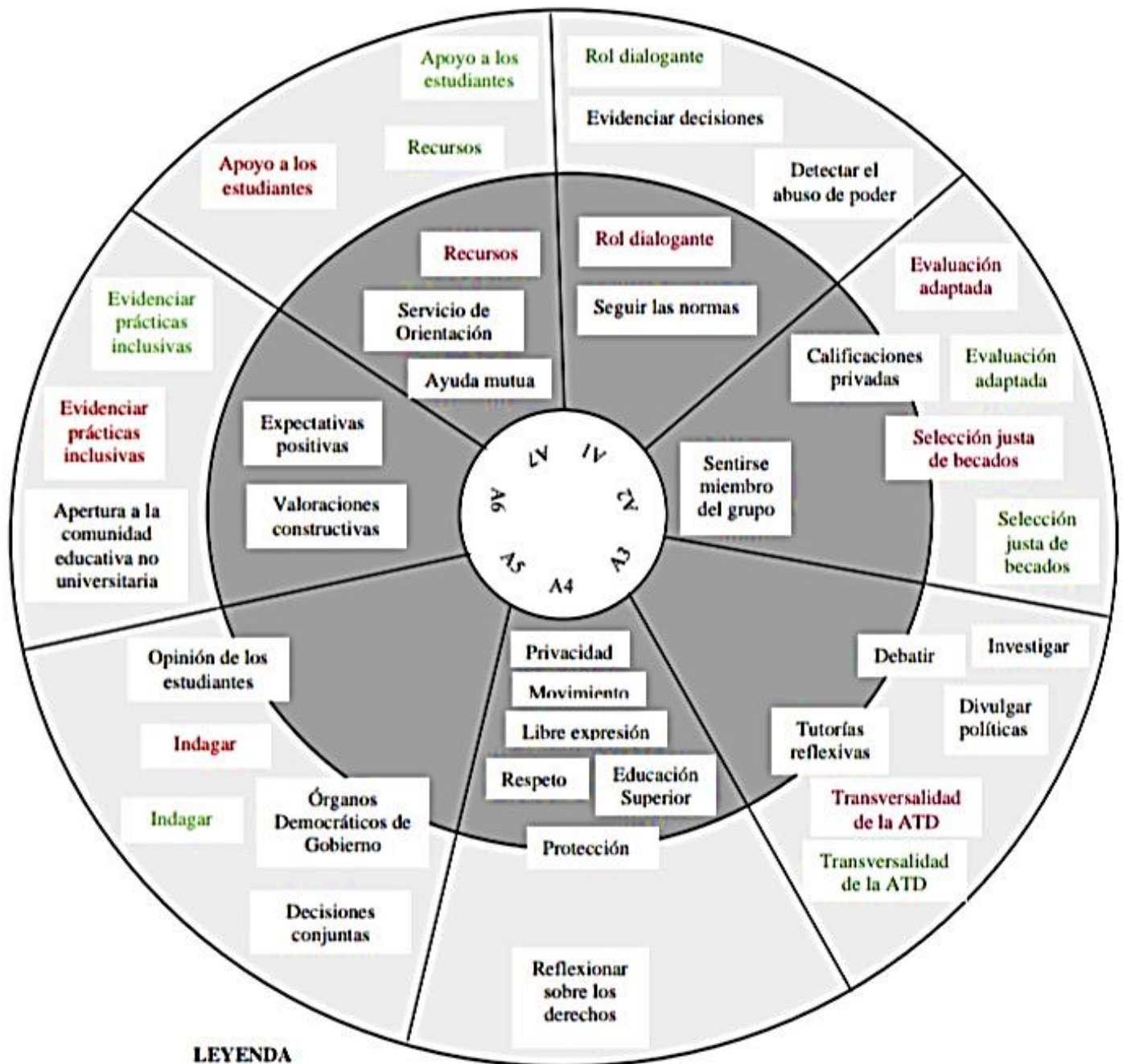
Por ende, aquellos participantes con una concepción transgresora práctica en la UCM perciben como infrecuente la práctica relacionada con tomar algunas decisiones con el profesorado sobre las asignaturas, y que, a su vez, el ser conscientes de este hecho se relaciona con su concepción transgresora a nivel práctico.

A modo de síntesis presentamos dos imágenes que ilustran de manera esquematizada los resultados del análisis de hipótesis. En la figura 5 se muestra el sistema de prácticas del currículum democrático desde la perspectiva de los participantes sobre su formación como docentes. El círculo se divide en siete partes, correspondientes a los siete atributos democráticos. Cada atributo incluye las prácticas analizadas. Aquellas prácticas percibidas como infrecuentes se sitúan en la parte exterior, mientras que las prácticas percibidas como frecuentes se encuentran en la parte interior. Además, se indican las prácticas que no presentan diferencias significativas con el color negro, mientras que las diferencias significativas en la percepción de los participantes de la UAM y de la UCM se ilustran con el color verde y rojo respectivamente. De este modo, se puede visualizar de manera clara los resultados del análisis descriptivo y del contraste de diferencias sobre los atributos democráticos y sus prácticas. Destaca del perfil de percepciones sobre el currículum democrático las prácticas del atributo sobre el orden inclusivo, sobre el conocimiento relevante y sobre la participación universal, ya que son mayoritariamente percibidas como infrecuentes. Por el contrario, son percibidas como más frecuentes las prácticas del atributo sobre los derechos, exceptuando la reflexión sobre los derechos, y del atributo sobre a la igualdad y la equidad.

Por último, en la figura 6, se representa un esquema con las relaciones significativas entre las concepciones inclusivas y las prácticas de los atributos democráticos. En este esquema, las prácticas analizadas sobre los atributos democráticos se dividen en

frecuentes e infrecuentes, de acuerdo con la percepción de la mayoría de los participantes. Entre las primeras existen dos relaciones positivas; la concepción dialéctica prácticas y la concepción transgresora práctica se relacionan con la práctica personal del atributo orden inclusivo. Entre las segundas existen dos relaciones positivas y dos relaciones negativas. La concepción normativa práctica se relaciona de manera positiva con seis prácticas que han sido percibidas como infrecuentes por la mayoría de los participantes, y que pertenecen a los atributos sobre el conocimiento relevante, sobre los derechos, sobre el ambiente óptimo y sobre la igualdad y la equidad. Asimismo, la concepción integradora teórica se relaciona de manera positiva con la única práctica percibida como infrecuente sobre los derechos. Por otro lado, la concepción transgresora teórica se relaciona de manera positiva con una práctica percibida como infrecuentes perteneciente al atributo sobre el orden inclusivo, y otra perteneciente al ambiente óptimo. En la misma línea, la concepción transgresora práctica se relaciona de manera negativa con dos prácticas percibidas como infrecuentes por la mayoría de los participantes pertenecientes al atributo sobre la participación universal. Por último, el esquema incluye una anotación sobre las relaciones contradictorias con las prácticas vinculadas a la autoridad docente y al derecho a la educación superior, incluidas en los atributos de autoridad y derechos respectivamente.

FIGURA 5: SISTEMA DE PRÁCTICAS DEL CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO.



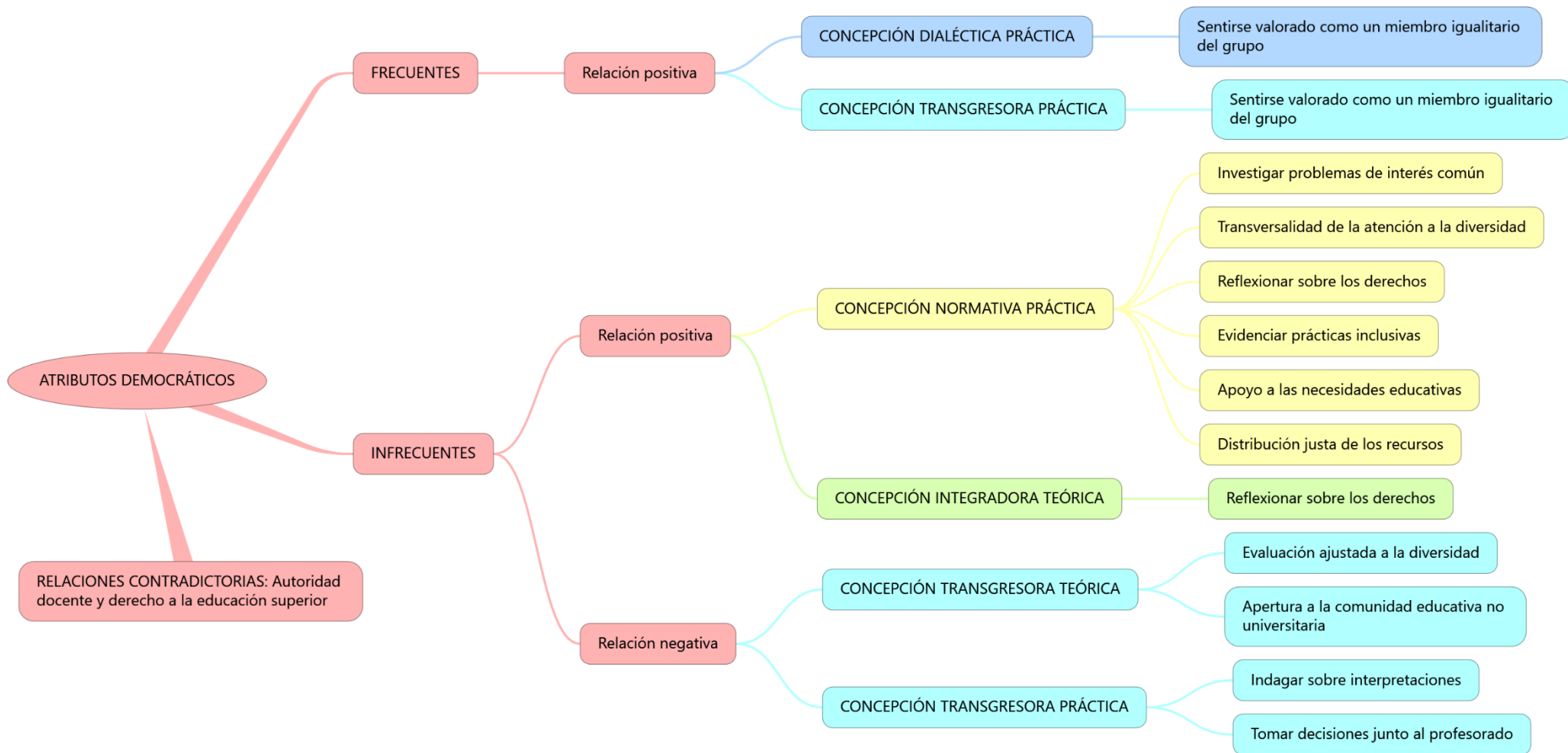
LEYENDA

- Práctica frecuente
- Práctica infrecuente
- Diferencia UCM
- Diferencia UAM
- Igualdad entre UAM y UCM

A1: Autoridad – A2: Orden inclusivo – A3: Conocimiento relevante

A4: Derechos – A5: Participación – A6: Ambiente óptimo – A7: Igualdad y equidad

FIGURA 6: ESQUEMA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS Y LAS CONCEPCIONES INCLUSIVAS.



2. ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS.

Con el propósito de profundizar en los resultados derivados del análisis cuantitativo de los datos obtenidos con los cuestionarios aplicados, se buscaron evidencias cualitativas a través de entrevistas en profundidad y su análisis mediante la Teoría Fundamentada desde una perspectiva crítica del discurso.

En este apartado se analizan cuatro entrevistas a estudiantes del Grado en Educación Primaria durante el curso 2017-2018. Los informantes estaban cursando el último cuatrimestre del tercer o cuarto curso en la UCM o en la UAM. Las entrevistas semiestructuradas han tenido una duración media de una hora.

El método utilizado para el desarrollo de la Teoría Fundamentada es el de comparación constante. El análisis que se presenta a continuación consta de 3 fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

2.1. *Codificación abierta.*

Mediante el análisis inductivo de los datos se han identificado siete incidentes en las entrevistas, que han estructurado la primera fase de codificación abierta, donde se han asignado códigos, o conceptos, a las secciones del texto relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. A su vez, en esta fase se han agrupado los códigos en categorías que engloban unidades de significado creando un listado de estos. Por último, en este apartado se incluyen cuatro memorandos desarrollados durante el proceso inductivo de comparación constante. Los incidentes se refieren a las unidades de análisis que han emergido de los datos cualitativos, mientras que los memorandos constituyen un proceso reflexivo que se ha llevado a cabo durante la codificación abierta.

2.1.1. **Listado de incidentes, categorías y conceptos.**

A continuación, se presenta un listado de los incidentes, las categorías y los conceptos que han emergido de la codificación abierta en las cuatro entrevistas analizadas.

❖ Incidente 1: significados teóricos y prácticos sobre la educación inclusiva.

- Concepción normativa:
 - ◆ Autoridad impositiva.
 - ◆ Cultura hegemónica.

- Concepción integradora:
 - ◆ Autoridad firme y flexible.
 - ◆ Acceso.
 - ◆ Expectativas negativas sobre la diversidad funcional.
 - ◆ Criterio de capacidad para la inclusión.
 - ◆ Adaptaciones curriculares significativas.
 - ◆ Individualismo en la praxis docente.

- Concepción dialéctica:
 - ◆ Autoridad basada en el respeto.
 - ◆ Autoridad basada en el apoyo.
 - ◆ Escuchar la opinión de los educandos.
 - ◆ Proyectos asignados.
 - ◆ Dar apoyo.
 - ◆ Fomentar el respeto a las diferencias.
 - ◆ Reflexionar sobre los derechos y las normas establecidas.

- Concepción transgresora:
 - ◆ Autoridad que evidencia.
 - ◆ Autoridad que promueve la libertad.
 - ◆ La diversidad enriquece.
 - ◆ Inclusión de todos.
 - ◆ La educación se adapta al alumno.
 - ◆ Aprendizaje cooperativo.
 - ◆ Apoyos fuera del aula temporales.
 - ◆ Variedad metodológica.
 - ◆ Implicación docente.
 - ◆ Reflexión sobre la praxis.
 - ◆ El alumno participa (aprendizaje y decisiones).
 - ◆ Flexibilidad curricular.

- ❖ Incidente 2: experiencias personales con los profesores universitarios.
 - Autoridad:
 - ◆ Basada en la evidencia científica.
 - ◆ Impositiva.

 - Ambiente óptimo para el aprendizaje:
 - ◆ Humor.
 - ◆ Flexibilidad.
 - ◆ Expectativas positivas.
 - ◆ Apoyo.

- Ambiente negativo para el aprendizaje:
 - ◆ Jerarquía en el trato a los educandos.
 - ◆ Juicios negativos.
 - ◆ Castigos.
- ❖ Incidente 3: experiencias entre iguales.
 - Ambiente positivo para el aprendizaje:
 - ◆ El trabajo en grupo enriquece.
 - Ambiente negativo para el aprendizaje:
 - ◆ Ausencia de compromiso.
 - ◆ Ausencia de valores.
 - ◆ Competitividad en el trabajo en grupo.
 - ◆ Intimidación.
 - ◆ Desmotivación.
- ❖ Incidente 4: Experiencias curriculares.
 - Conocimiento relevante:
 - ◆ Ausencia de conocimiento teórico y práctico sobre la atención a la diversidad [ATD].
 - ◆ Transversalidad parcial de la ATD.
 - ◆ No evidenciar prácticas inclusivas.
 - ◆ Ausencia de reflexión sobre los derechos.
 - ◆ Conocimiento de la educación como derecho.
 - ◆ Temas de interés para el educando.
 - ◆ Ausencia de feedback.
 - Metodología tradicional:
 - ◆ Temas de investigación asignados.
 - ◆ Ausencia de investigación.
 - ◆ Ausencia de indagación.
 - ◆ Ausencia de debates.
 - Metodología participativa/innovadora:
 - ◆ Investigar temas de interés.
 - ◆ Indagar sobre interpretaciones de un texto.
 - ◆ Actividades reflexivas y críticas.
 - ◆ Tutorías reflexivas.
 - ◆ Debatir.
 - Evaluación:
 - ◆ Sin evidenciar pertinencia.
 - ◆ Injusta.

- ◆ Competitiva.
- ◆ Privada.
- ◆ Flexible.

❖ Incidente 5: experiencias durante el prácticum.

➤ Tutor universidad:

- ◆ Inducción reflexiva.
- ◆ Ausencia de reflexión.
- ◆ Dejación de funciones.

➤ Aprendizaje estratégico para ATD:

- ◆ Intervención fuera del aula.
- ◆ Intervención en el orden del aula
- ◆ Atención individualizada.
- ◆ Reflexión para ATD.
- ◆ Reflexión sobre los derechos y normas.

➤ Creencias sobre ATD:

- ◆ Conocimiento relevante.
- ◆ Inclusión radical.
- ◆ Cultura dominante.

➤ Sentimientos a la hora de ATD:

- ◆ Shock.
- ◆ Frustración.

❖ Incidente 6: experiencias transversales en la facultad de educación.

➤ Derecho a la Educación Superior:

- ◆ Becas injustas.
- ◆ Segregación por nivel económico.
- ◆ Alumnos con diversidad funcional pertenecen al grupo.
- ◆ Alumnos con diversidad funcional no pertenecen al grupo.

➤ Orden jerárquico:

- ◆ Creencias religiosas.

➤ Divulgación de políticas para ATD:

- ◆ Ausencia de conocimiento.

➤ Órganos Democráticos de Gobierno:

- ◆ Ausencia de conocimiento.

- Medidas de Protección frente al abuso:
 - ◆ Corporativismo.
 - ◆ Protocolo bullying.
- ❖ Incidente 7: experiencias tempranas con la educación.
 - Singularidad del informante:
 - ◆ Dificultades económicas.
 - ◆ Creencia religiosa fuera de la norma.
 - ◆ Dificultades en el lenguaje.
 - ◆ Orientación sexual fuera de la norma.
 - Modelo docente:
 - ◆ Dar apoyo.
 - ◆ Implicación.
 - ◆ Autoridad impositiva.
 - ◆ Castigos.
 - ◆ Alumnado partícipe.

2.1.2. Memorandos.

En este apartado incluimos cuatro memorandos donde se desarrolla el proceso reflexivo durante la codificación abierta, comparando las diferencias y similitudes entre los incidentes, las categorías y los conceptos, así como una primera aproximación a las sendas conectivas entre las concepciones inclusivas y las experiencias educativas durante el Grado en Educación Primaria.

Memorando 1: entrevista a estudiante de 3º en el Grado de Educación Primaria de la UCM (mención en Audición y Lenguaje).

Tras la codificación abierta se ha inducido de los datos cinco incidentes relevantes. El primero se refiere a la concepción teórica que mantiene el informante sobre la educación inclusiva, siendo codificada como normativa en tanto que mantiene que los educandos deben adaptarse a lo establecido por el docente; asimismo mantiene una concepción integradora, ya que pone el acento en el acceso a la educación y en la naturaleza del centro escolar (público/privado) sin mencionar el aprendizaje ni la participación; por último, también ha sido codificada como dialéctica, en tanto que significa la autoridad del docente como basada en el respeto y en dar apoyo a los educandos.

El segundo incidente refiere a los significados prácticos sobre la educación inclusiva del informante. Se ha inducido de los datos que mantiene distintos significados prácticos.

Expresa una concepción normativa, ya que excluye tanto a los educandos como a las familias de la participación en su educación. Por otro lado, expresa un significado integrador al considerar que la inclusión de los alumnos depende de su capacidad de adaptación a la dinámica del aula; también expresa expectativas negativas sobre la capacidad de aprendizaje competencial de los alumnos con diversidad funcional o con problemas de comportamiento, considerando que la intervención ha de realizarse con el resto del grupo, o bien fuera del aula con el alumno en cuestión. Por último, significa de manera dialéctica la necesidad de dar apoyo para atender a la diversidad y sobre la pertinencia de escuchar la opinión de los educandos sobre cuestiones que les afectan.

Durante el análisis de los siguientes incidentes se ha buscado dar respuesta a qué experiencias en la formación del informante han gestado, reforzado u obviado los significados. Así, en el incidente 2, referente a las experiencias personales con el profesorado de la Facultad de Educación, se han identificado las siguientes sendas de conectividad:

- Algún docente ha evidenciado a sus alumnos sus decisiones.
- Algún docente ha favorecido la participación de los educandos en la toma de decisiones.
- Algún docente ha favorecido un orden inclusivo en el aula y, por tanto, un ambiente óptimo para el aprendizaje.
- Algún docente ha tomado decisiones de manera impositiva.
- Algún docente ha establecido un orden jerárquico por cuestiones como la orientación sexual, la etnia o la percepción del interés del alumnado y, por ende, un ambiente negativo para el aprendizaje.

En cuanto al incidente 4 sobre las experiencias curriculares, se ha encontrado las siguientes sendas de conectividad:

- Ausencia de conocimiento sobre la ATD, sobre todo práctico.
- Compartir aula con alumnos diversos.
- No evidenciar prácticas inclusivas en el aula: metodología o evaluación.

Del quinto incidente sobre las experiencias durante el prácticum se infieren las siguientes sendas de conectividad:

- Conocimiento práctico relevante para el alumno.

- Ausencia de reflexión sobre el Prácticum.
- Imposibilidad de intervención en el aula sobre los problemas de comportamiento.
- Intervención en el orden del aula.

Memorando 2: entrevista a estudiante de 4º en el Grado de Educación Primaria de la UCM (mención en Audición y Lenguaje).

Tras la codificación abierta de esta entrevista se ha añadido un incidente sobre las experiencias entre iguales en la facultad de educación (incidente 3 en el listado final). En la entrevista anterior, estos conceptos se codificaron en el incidente de las experiencias personales con los docentes, configurando ahora un incidente diferenciado dado que estas experiencias se vinculan con la autoridad docente y con el ambiente óptimo para el aprendizaje, en tanto que se ha de promover relaciones positivas entre los estudiantes e intervenir en aquellos comportamientos negativos que afecten la convivencia, pero configuran un incidente propio sobre las relaciones entre los estudiantes durante su formación.

Tomando en consideración la concepción inclusiva teórica del informante, se induce de los datos una concepción transgresora en tanto que significa la diversidad como enriquecedora, considera que la institución educativa debe adaptarse a los educandos, pone el acento en la diversidad cultural y entiende la autoridad del docente como promotor de la libertad. Asimismo, se induce de los datos un significado inclusivo dialéctico relacionado con el respeto hacia la diversidad religiosa. Contradictoriamente, se también se encuentra en los datos una concepción normativa, ya que el participante prefiere que el alumno no participe y asuma lo programado por el docente, cuestión que implica que es el educando el que se adapta. Asimismo, considera que los alumnos con diversidad funcional (física o cognitiva) deben acudir a centros de educación especial, cuando los centros ordinarios no están adaptados.

En la misma línea, analizando sus significados prácticos, el informante presenta concepciones inclusivas transgresoras: promover el aprendizaje cooperativo entre iguales, utilizar una amplia variedad de métodos educativos y ofrecer apoyos fuera del aula de manera temporal. No obstante, también se han inducido de los datos algunos significados prácticos contradictorios con la concepción transgresora del participante. Así, el informante mantiene una concepción integradora práctica al considerar la

capacidad de los educandos como un criterio de inclusión y que los alumnos con necesidades especiales o específicas deben tener una adaptación curricular desde el inicio de curso, condicionando de este modo el proceso educativo desde el inicio.

Comparando los significados del primer y segundo informante, ambos mantienen el mismo significado normativo teórico relacionado con la adaptación del educando al docente. Asimismo, ambos mantienen una concepción dialéctica basada en el concepto de respeto, si bien el primero se relaciona con la autoridad docente y el segundo con la diversidad religiosa. Por el contrario, difieren en tanto que el segundo participante mantiene una concepción teórica transgresora contradictoria con los anteriores, mientras que el primero incluye una concepción integradora más coherente con los significados anteriores.

En cuanto a sus concepciones prácticas, ambos mantienen una concepción integradora práctica basada en el criterio de capacidad para la inclusión. Asimismo, ninguno de los informantes significa la inclusión desde la participación de los educandos. Difieren en las estrategias prácticas, ya que el primer informante refiere estrategias dialécticas y el segundo transgresoras.

Durante el análisis de los incidentes de esta entrevista se han buscado dar respuesta a qué experiencias en la formación de la participante han gestado, reforzado u obviado los significados anteriores. Así, en el incidente 2, referente a las experiencias personales con el profesorado de la Facultad de Educación, encontramos las siguientes sendas de conectividad:

- Algunos docentes han tomado decisiones de manera impositiva.

En cuanto al incidente 4, sobre las experiencias curriculares, se ha encontrado las siguientes sendas de conectividad:

- Tutorías reflexivas.
- Diversidad de metodologías.
- Debates sobre temas de interés para el alumnado.
- Ausencia de conocimiento sobre atención a la diversidad, sobre todo práctico.
- No evidenciar prácticas inclusivas en el aula.

Si bien se han encontrado menos sendas de conectividad que en el análisis de la primera entrevista, conviene notar que, de ambas, se destacan las siguientes: ya que se

han dado en ambos casos: autoridad impositiva, ausencia de conocimiento práctico sobre atención a la diversidad y sobre las prácticas inclusivas. De ahí, cabe preguntarse si estas prácticas están reforzando o creando concepciones inclusivas normativas e integradoras. Asimismo, sobresalen las actividades reflexivas (tutorías y debates) y vivenciar distintas metodologías durante su formación, lo que lleva a preguntarse si: estas experiencias están fomentando concepciones inclusivas dialécticas y transgresoras.

Memorando 3: entrevista a estudiante de 4º en el Grado de Educación Primaria de la UCM (sin mención).

Mediante la codificación abierta de esta entrevista se ha añadido un incidente sobre las experiencias tempranas de los estudiantes con la educación (incidente 7 en el listado final). Este incidente emerge como condicionante de las concepciones inclusivas de los participantes, principalmente mediante modelos idealizados de docentes, o desde la propia singularidad de los participantes. En cuanto a la última cuestión, resulta evidente que el informante 1, dadas sus dificultades económicas, es más crítico con las desigualdades de acceso a la educación por esta cuestión; mientras que el informante 2 pone el acento en el respeto a las diferencias culturales y religiosas, ya que ha vivenciado discriminación por ser musulmán; por último, el informante 3 afirma tener dificultades en el lenguaje y familiares con TDAH, por lo que enfatiza la flexibilización de la educación para atender las dificultades de aprendizaje.

Tomando en consideración la concepción inclusiva teórica del tercer informante, se induce de los datos que es predominantemente transgresora, ya que incluye a todas las singularidades humanas en el concepto de educación inclusiva. No obstante, su concepción teórica de la autoridad, referida como firme y flexible según las circunstancias, no implica la participación de los estudiantes, sino que considera que esto puede derivar en problemas en la convivencia. Por ende, ha sido categorizado este concepto como significado integrador, ya que flexibiliza en algunas circunstancias.

En la misma línea, analizando sus significados prácticos, el informante presenta las siguientes concepciones inclusivas transgresoras: implicación docente, actitud reflexiva para atender a la diversidad, el alumno participa en su aprendizaje y en la toma de decisiones, autoridad que evidencia sus decisiones y flexibilidad curricular. Si bien el participante enfatiza los proyectos como método de trabajo ideal, considera que los temas han de ser asignados por el docente, por lo que hemos categorizado esta concepción como

dialéctica, ya que promueve la investigación, pero no la participación en los temas de interés del educando. Por otro lado, también se induce de los datos un significado integrador práctico referente al individualismo de la praxis docente, aunque considera la colaboración en actividades curriculares puntuales.

Comparando los significados de los tres participantes, encontramos que los dos primeros mantienen una concepción integradora práctica basada en el criterio de capacidad para la inclusión, mientras que el tercer participante defiende que todos los educandos deben incluirse independientemente de su capacidad. Como ya se adelantaba al inicio de este memorando, esta diferencia de significados puede deberse, en parte, a la singularidad de cada individuo, y en el último participante, se relaciona con sus dificultades en el lenguaje y con sus familiares con dificultades en el aprendizaje. Por otro lado, destaca que los dos primeros excluyen de su significado de la inclusión la participación de los educandos, manteniendo una concepción normativa relativa a la adaptación del educando al docente. Por el contrario, este tercer participante verbaliza la necesidad de su participación en el aprendizaje y en la toma de decisiones, principalmente, referida al tipo de escolarización (ordinaria-especial), sin encontrar ningún significado de inclusivo normativo en su discurso.

Durante el análisis de los incidentes relacionados con sus experiencias educativas, encontramos las siguientes sendas de conectividad:

Incidente 2: experiencia personal con los docentes de la Facultad.

- Individualismo en la práctica docente.
- Autoridad impositiva.
- Autoridad flexible, apoyo.

Incidente 3: experiencias entre iguales.

- Conflictos en los trabajos en grupo.
- Competitividad.
- Ausencia de compromiso.

Incidente 4: experiencias curriculares.

- Reflexionar sobre la práctica.
- Evaluación privada.

- Evaluación competitiva.
- Evaluación flexible.

Incidente 5: experiencias durante el prácticum.

- Individualismo de la práctica docente.
- Actividad reflexiva.

Incidente 7: experiencias tempranas en su educación.

- Autoridad impositiva.
- Individualismo en la práctica docente.
- Dar apoyo.

De estas sendas de conectividad, destacan la experiencia personal con los docentes sobre la autoridad impositiva y la ausencia de conocimiento práctico sobre atención a la diversidad. De ahí, surge la duda sobre si estas prácticas están reforzando o creando concepciones inclusivas normativas e integradoras, concretamente, si limitan el desarrollo práctico de la teoría sobre la participación de los educandos en su aprendizaje y en las decisiones que les afectan, como recibir los apoyos fuera del aula, o la idoneidad de la escolarización especial. Asimismo, sobresalen las actividades reflexivas sobre la práctica docente, la flexibilidad en la evaluación, así como la autoridad que evidencia y apoya a los educandos. Ante esto, cabe preguntarse si estarán estas experiencias fomentando concepciones inclusivas dialécticas y transgresoras.

Memorando 4: entrevista a estudiante de 4º en el Grado de Educación Primaria de la UAM (sin mención en Lengua Extranjera).

Atendiendo, en primer lugar, al incidente 7 sobre las experiencias tempranas de este estudiante con la educación y sobre su propia singularidad, cabe destacar que el informante afirma haber sufrido bullying por su aspecto físico y/u orientación sexual durante la Educación Primaria, Secundaria y Superior. Asimismo, mantiene como modelo docente aquellos maestros y profesores que le han dado apoyo para superar estas situaciones. Por ende, el informante pone el acento en la diversidad relacionada con la orientación sexual y en superar el bullying.

Tomando en consideración su concepción inclusiva teórica, se induce de los datos que es predominantemente transgresora, ya que incluye a todas las singularidades humanas

en el concepto de educación inclusiva. En la misma línea, analizando sus significados prácticos, el informante presenta las siguientes concepciones inclusivas transgresoras: aprendizaje cooperativo entre iguales, autoridad que evidencia las decisiones y participación del alumno en su aprendizaje y en la toma de decisiones. Por otro lado, también se induce de los datos un significado dialéctico práctico, referente a fomentar el respeto a las diferencias, la autoridad basada en el respeto y reflexionar sobre los derechos y las normas establecidas. De manera contradictoria, el informante mantiene una concepción normativa al respecto de los alumnos de etnia gitana significando que deben adaptarse a la cultura hegemónica.

Comparando los significados de los cuatro participantes, encontramos que los dos primeros mantienen una concepción integradora práctica basada en el criterio de capacidad para la inclusión, mientras que el tercer y cuarto participantes defienden que todos los educandos deben incluirse independientemente de su capacidad. Por otro lado, destaca que los dos primeros informantes excluyen de su significado de la inclusión la participación de los educandos, manteniendo una concepción normativa relativa a la adaptación del educando al docente. Por el contrario, el tercer y cuarto participante expresan la necesidad de su participación en el aprendizaje y en las decisiones que les afectan. Si bien el tercer participante no mantiene ninguna concepción normativa, el cuarto participante sí mantiene esta creencia para el grupo cultural de alumnos de etnia gitana.

Tomando en consideración los incidentes relacionados con las experiencias educativas del cuanto participante, encontramos las siguientes sendas de conectividad:

Incidente 2: experiencia personal con docentes de la Facultad.

- Autoridad que evidencia sus decisiones.
- Autoridad que da apoyo.

Incidente 4: experiencias curriculares.

- Actividades reflexivas.
- Metodología participativa.
- Ausencia de conocimiento teórico y práctico sobre ATD.

Incidente 5: experiencias durante el Prácticum.

- Cultura hegemónica durante el prácticum.
- Reflexionar durante las prácticas sobre los derechos y normas establecidas.

Incidente 7: experiencias tempranas con la educación.

- Cultura hegemónica.

De estas sendas de conectividad, destacan la ausencia de conocimiento teórico y práctico sobre la ATD y la ausencia de reflexión sobre la cultura hegemónica durante el prácticum. De ahí, cabe plantearse si estas experiencias están reforzando o creando concepciones inclusivas normativas, concretamente, si limitan el desarrollo práctico de la teoría sobre la participación de los educandos en su aprendizaje y en las decisiones que les afectan. Asimismo, sobresalen las actividades reflexivas sobre la práctica docente y sobre las experiencias educativas tempranas, las metodologías participativas y la autoridad que evidencia y apoya a los educandos. Ante esto, surge la pregunta sobre si estarán estas experiencias fomentando concepciones inclusivas dialécticas y transgresoras.

2.2. Codificación axial.

En la fase de codificación axial, en primer lugar, se ha analizado la frecuencia de los códigos en cada categoría junto a sus sendas de conectividad con las concepciones inclusivas, para guiar la selección de categorías esenciales. En segundo lugar, para el desarrollo de teorías axiales, hemos filtrado las categorías que han surgido de la fase de codificación abierta en función de su relevancia para explicar la formación de Gestalt sobre las concepciones inclusivas en los estudiantes de los Grados de Educación Primaria. A su vez, se ha elaborado subcategorías relativas a las causas, las consecuencias, el contexto y las estrategias que se relacionan con las categorías matrices de las concepciones inclusivas. Por último, se fundamentan las teorías axiales con fragmentos de las entrevistas.

2.2.1. Análisis de frecuencias.

En la tabla 81, se presenta la frecuencia de incidentes, de categorías y de códigos. Asimismo, se representan las sendas de conectividad con las cuatro concepciones inclusivas mediante flechas.

TABLA 81: FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS CÓDIGOS Y SENDAS DE CONECTIVIDAD.

SIGNIFICADOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA			
NORMATIVO	INTEGRADOR	DIALÉCTICO	TRANGRESOR
Autoridad impositiva (8) ↔ Adaptación a la cultura hegemónica (4) ↔	Autoridad firme y flexible (1) ↔ Acceso (2) Expectativas negativas (2) ↔ ACIs iniciales (1) Individualismo en la praxis (1) ↔	Autoridad basada en el respeto (3) ↔ Autoridad basada en el apoyo (1) ↔ Escuchar a los educandos (1) ↔ Proyectos asignados (1) Dar apoyo (1) ↔ Respetar las diferencias (2) ↔ Reflexionar: derechos y las normas establecidas (1) ↔	Autoridad que evidencia (4) ↔ Autoridad que promueve la libertad (1) ↔ La diversidad enriquece (2) Inclusión de todos (2) ↔ La educación se adapta al alumno (1) ≠ Aprendizaje cooperativo (3) Apoyos fuera del aula temporales (1) ↔ Variedad metodológica (1) ≠ ↔ Implicación docente (1) ↔ Reflexión sobre la praxis (1) ↔ El alumno participa (5) ↔ Flexibilidad curricular (1)
EXPERIENCIAS CON LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS			
AUTORIDAD	AMBIENTE ÓPTIMO	AMBIENTE NEGATIVO	
Evidencia (4) ↔ Impositiva (12) ↔	Humor (1) Flexibilidad (3) ↔ ↔ Expectativas positivas (1) Apoyo (2) ↔	Jerarquía en el trato (7) ↔ Juicios negativos (1) Castigos (1)	
EXPERIENCIAS ENTRE IGUALES			
AMBIENTE ÓPTIMO		AMBIENTE NEGATIVO	
Trabajo en grupo enriquece (1)		Ausencia de compromiso (2) ↔ Ausencia de valores (3) Competitividad (3) ↔ Intimidación (6) Desmotivación (2)	
EXPERIENCIAS CURRICULARES			
CONOCIMIENTO RELEVANTE	METODOLOGÍA TRADICIONAL	METODOLOGÍA PARTICIPATIVA	EVALUACIÓN

Ausencia de conocimiento sobre ATD (17) ↔		Temas de investigación asignados (2)		Investigar temas de interés (2) ↔		Sin evidenciar (2)	
Transversalidad parcial de la ATD (2) ↔		Ausencia de investigación (1)		Actividades reflexivas (debates...) (13) ↔		Injusta (1)	
No evidenciar prácticas inclusivas (1)		Ausencia de indagación (1)				Competitiva (6) ↔	
Ausencia de feedback (4) ↔		Ausencia de debates (4) ↔				Privada (4)	
Ausencia de reflexión sobre los derechos (5) ↔						Flexible (3) ↔	
Educación como derecho (2)							
Temas de interés para el educando (2) ↔							
EXPERIENCIAS DURANTE EL PRÁCTICUM							
TUTOR UNIVERSIDAD		ESTRATEGIAS ATD		CREENCIAS ATD		SENTIMIENTOS ATD	
Inducción reflexiva (4) ↔		Intervención fuera del aula (2) ↔		Conocimiento relevante (2) ↔		Shock (1)	
Ausencia de reflexión (2) ↔		Intervención en el orden del aula (1)		Inclusión radical (1) ↔		Frustración (1)	
Dejación de funciones (2)		Atención individualizada (1)		Cultura hegemónica (1) ↔		Inseguridad (1)	
		Reflexión sobre ATD (1)					
		Reflexión sobre derechos y normas (1) ↔					
EXPERIENCIAS TRANSVERSALES EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN							
DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR		ORDEN JERÁQUICO		DIVULGACIÓN DE POLÍTICAS ATD		ÓRGANOS DEMORÁTICOS DE GOBIERNO	
Pertenenencia (2) ↔		Becas injustas (3)		Ausencia de conocimiento (4)		Ausencia de conocimiento (1)	
Segregación (6) ↔		Creencias religiosas (4)				Corporativismo (7) ↔	
						Protocolo bulling (5)	
EXPERIENCIAS TEMPRANAS EN LA EDUCACIÓN							
SINGULARIDAD DEL INFORMANTE				MODELO DOCENTE			
Dificultades económicas (1) ↔				Apoyo (1) ↔			
Creencia religiosa fuera de la norma (1) ↔				Implicación (1)			
Dificultades en el lenguaje (1) ↔				Autoridad impositiva (3) ↔			
Orientación sexual fuera de la norma (1) ↔				Castigos (1)			
				Participación del alumnado (1) ↔			

2.2.2. Fundamentación de la teoría axial.

Como se ejemplifica en la tabla de frecuencias 81 las categorías matrices del fenómeno estudiado son las concepciones inclusivas: normativa, integradora, dialéctica y transgresora, siguiendo las recomendaciones del proceso metodológico, del análisis y de la revisión bibliográfica, estas concepciones se han reorganizado en esta fase en dos subcategorías: creencias y estrategias. A continuación, desarrollamos las teorías axiales que emergen de los datos sobre las experiencias en el Grado de Educación Primaria que refuerzan o gestan estas concepciones.

CATEGORÍA MATRIZ: CONCEPCIÓN INCLUSIVA NORMATIVA

En cuanto a la categoría de concepción inclusiva normativa, se ha inducido de los datos que supone la creencia de adaptarse a la cultura hegemónica y la estrategia de ejercitar una autoridad impositiva que no evidencia ni favorece la participación. Esta categoría ha sido inducida en tres de las cuatro entrevistas analizadas. A continuación, se fundamenta mediante citas esta categoría y sus relaciones con las experiencias durante el Grado de Educación Primaria.

El informante 1, mantiene la creencia de adaptación a la cultura hegemónica al afirmar que los educandos deben adaptarse al docente, ya que este siempre va a saber lo que ellos necesitan:

1.E28: Sí, claro. 1.E29: En la Universidad estoy pensando. ¿En Primaria? A ver, cuando contratan a un profesor es porque supuestamente vale como profesor. Hay profesores y profesores. Vale. Pero una profesora siempre va a pensar lo mejor para sus alumnos, o vamos a intentar hacer lo mejor para los alumnos. Entonces, que confíen, y que sí, que se dejen llevar. Que confíen en el docente, claro que sí.

Asimismo, considera que el alumno con discapacidad podrá ser incluido en una escuela ordinaria siempre que pueda adaptarse a la norma establecida:

1.E58: Si el rendimiento es igual, y ellos pueden adaptarse perfectamente y no se van a frustrar y pueden ser parte de una clase, ¿por qué no?

En esta línea, al preguntar sobre cómo haría participar a sus futuros educandos, explica que los haría hablar en público con cautela por sus consecuencias negativas y, por otro lado, al plantearle un error en su praxis docente excluye a los alumnos y las familias en

la búsqueda de soluciones. Por ende, muestra carencia en estrategias participativas y una autoridad impositiva desde el equipo docente hacia los otros:

1.E59: Pues a ver, eso lo estuve pensando el otro día. Mira, yo sé que hay alumnos, que cuando los preguntas en voz alta se ponen tan nerviosos que no te dirían lo mismo que si les dijeran tal. Entonces, hay personas que si las pones un examen oral catean por los nervios directamente, que si le preguntas a él directamente no lo harían así. Pues entonces, pues a ver, lo de, lo de, hacer que hablen... Hacer que estén, que digan algo delante de la gente, pues puede, bueno, para que se suelten, para quitar el miedo a hablar en público, y tal, pero a la hora de examinar, no sabría yo hasta qué punto.

1.E23: Yo creo que hablaría con la directora y le comentaría el caso. Si es verdad que acabo de entrar nueva en ese colegio y no lo sabía, pues también es verdad que sería culpa mía por no haberlo preguntado, o que no me hayan avisado, pero si ya lo he hecho, yo creo que todos cometemos errores y que intentaría buscar solución con directores, profesores y con el claustro, intentaría hablar con ellos para ver qué se puede hacer, reuniría a la madre y le explicaría el asunto.

En cuanto al participante 2, considera que los alumnos que no se adaptan a la escuela y a la metodología docente, es decir a la cultura hegemónica de la escuela, no deben acudir a una escuela ordinaria:

2.E40: Pues no sé, alumnos que... a lo mejor con autismo, a lo mejor que sea grave o que tengan necesidades motoras que el colegio no esté adaptado, o no sé, depende de... Pero yo creo que sí, hay alumnos que a lo mejor les es difícil estar en un colegio ordinario.

2.E41: Sí, o ya te digo alguien que tenga... ¡Hay no me sale ahora la palabra! O sea que a lo mejor este... Que tenga un nivel cognitivo muy, muy bajo, y que necesite pues otras... O sea, otras actividades y otras metodologías adaptadas a él.

Asimismo, afirma no conocer estrategias participativas, que la participación de los educandos le da miedo, ya que sería una cuestión difícil de desarrollar:

2.E46: No me gustaría. 2.E48: A ver ... A mí sí que me gustaría, pero es algo que me da un poco de miedo, porque claro, no... O sea, obviamente es más fácil ir con tu programación y con tus actividades y tú metodología.

Por último, el informante 4 mantiene que los educandos de etnia gitana deben adaptarse a la cultura hegemónica:

4.E80: A ver... pese a que yo soy una persona muy tolerante, la verdad, y he tenido alumnos de todo tipo, tanto compañeros como alumnos a los que yo he estado dando clase, hay un grupo de alumnos con el que generalmente me cuesta mucho trabajar y son los alumnos de etnia gitana. ¿Por qué? Porque todas las experiencias que he tenido han sido alumnos que llega un momento que ellos reafirman su identidad social como grupo. Vale, perfecto, lo entiendo, me parece genial

que lo hagas. Porque es verdad que tenéis una cultura, tenéis unas raíces, pero tienes que ser consciente de que estás en una sociedad en la que sois, por desgracia-yo lo entiendo-, una minoría, y en la que no se te está dando nada malo ni se está yendo en tu contra. Entonces, entonces en el momento en el que a ti se te está dando todo, no aprovechas nada y lo único que haces es atacar, minas verdaderamente tanto a los profesores como a los compañeros.

Al analizar las experiencias de estos tres informantes se encuentran algunas sendas de conectividad que han gestado, o reforzado, estas creencias y estrategias: experiencias tempranas con la educación, ausencia de conocimiento para atender a la diversidad, metodología tradicional en la Facultad, autoridad impositiva en la Facultad y corporativismo docente en la Facultad.

Tanto el informante 1 como el 4, afirman haber vivenciado una autoridad impositiva, o no participativa durante su Educación Primaria o Secundaria. Estas experiencias suponen un Gestalt de la concepción normativa. En el caso del informante 1, al ser preguntado por la futura participación de sus alumnos, significada como hablar en público, recurre a su infancia para explicar esta cuestión:

1.E59: Hacer que estén, que digan algo delante de la gente, pues puede, bueno, para que se suelten, para quitar el miedo a hablar en público, y tal, pero a la hora de examinar, no sabría yo hasta qué punto. Bueno, yo es que lo he pasado muy mal cuando era pequeña. ¿Sabes? Entonces, también, yo me guío por mí misma, porque yo sé cómo lo he pasado. Entonces, yo sé que hay niños que lo pasan muy mal. Se pasa muy, muy mal. Entonces claro.

El informante 4, para explicar su dificultad para atender a los educandos de etnia gitana, también recurre a sus experiencias tempranas:

4.E80: ...Porque a mí me ha pasado, tener compañeros gitanos que venían a clase y lo único que hacían era molestarte a ti, molestar al profesor. Venían para estar todo el día en Jefatura de Estudios, o todo el día castigados, y a mí eso verdaderamente me frustraba, porque recibían todo tipo de ayudas y todo tipo de estímulos para... ¡aprovéchalo! Y no lo hacían.

A estas experiencias gestálticas tempranas hay que añadir otra experiencia gestáltica referente a la ausencia de conocimiento sobre cómo atender a la diversidad en aulas inclusivas. Al respecto de la idoneidad de incluir a alumnos con Síndrome de Down en escuelas ordinarias, el informante 1 afirma no tener suficiente conocimiento:

1.E58: Claro, es que yo como hablo desde la ignorancia, no sé hasta qué punto, qué baja o alta intelectualidad pueden tener para estar en una clase con una, con un rendimiento más bajo o alto, no lo sé.

Asimismo, el informante 2 asegura no tener formación para desarrollar metodologías participativas:

2.E48: Tengo ese miedo porque no me han enseñado a cómo hacerlo, a cómo escuchar al alumno para que él pueda participar en su educación. Es algo que hemos escuchado muchas veces, pero que nadie te ha enseñado cómo hacerlo. Entonces, yo no sé llegar a una clase y decir: ¡Venga! Vamos a organizar nuestra asignatura. Yo lo veo como muy jaleo, como muy, todo muy desorganizado. Por eso me gusta a mí más las cosas organizadas, pero no por nada, porque no sabría hacerlo de otra manera y me gustaría aprenderlo.

Por su parte, el informante 4 no sabría cómo incluir a un alumno de etnia gitana en su aula:

4.E80: Entonces yo creo que, si me topara con esa situación, aparte de que no he recibido formación para ello, no sabría cómo gestionarlo y me frustraría como docente. Me frustraría el hecho de decir: ¿qué hago yo ahora?, o sea, ¿cómo encauzo yo ahora esto? ¿cómo lo llevo? ¿cómo hago que esto no afecte al resto de mis alumnos? ¿Qué no me afecte esto a mí! Y, ¿cómo hago para que este alumno no fracase y se quede atrás? Porque, es lo que suele pasar con la mayoría de ellos.

Como se induce de las anteriores manifestaciones, la ausencia de conocimiento para atender a la diversidad forma o refuerza un Gestalt normativo sobre la educación inclusiva que está asociado a sentimientos de vergüenza, miedo y frustración. Por otro lado, y muy vinculado a la ausencia de conocimiento para atender a la diversidad, los informantes citan experiencias curriculares durante su formación en el Grado de Educación Primaria donde vivencian metodologías tradicionales que refuerzan su concepción normativa de la educación. De los cuatro conceptos vinculados a la categoría de metodología tradicional, destaca la ausencia de debates sobre temas de interés para los educandos e investigaciones sobre temas asignados o ausencia de investigaciones:

1.E50: Yo habré estado presente en tres debates en estos tres años. Poco, muy poco. Debates a lo mejor cuando hay una exposición y unos salen a hablar sobre la exposición del compañero, y entonces sale otro a defenderle y ahí se forma un debate. Pero, pocas veces. No porque sea el docente el que lo diga y también porque no todo el mundo habla.

2.E22: El resto ha sido lo típico, dar clase y... Si, de hecho, si alguien quiere sacar un debate por el tema que estemos dando, siempre se, o sea, se corta el debate porque tenemos que seguir. No es, no se adapta, digamos, a las necesidades que piden los alumnos.

3.E41: Debates ninguno. El único que recuerdo fue en primero y fue un debate que duró diez minutos y la verdad es que no sirvió de nada porque fueron discusiones. Sí que este año hemos tenido un debate sobre el día de la mujer y sobre si los hombres tienen que ir a la manifestación o

no. Es un debate que es la primera vez, que yo me sorprendí la verdad, y es la primera vez que lo vi. Sí que lo veo necesario, la verdad.

3.E42: No. Era la pregunta que me faltaba. No, no hemos hecho ninguna investigación, así como tal, la verdad es que no, que yo recuerde.

3.E65: Pero no hemos llegado a hacer una reflexión en grupo de yo opino esto, yo opino lo otro.

4.E75: Pero nunca se nos ha dicho qué os parece si esto no lo damos, o qué os parece si esto lo hacemos de otra forma. Ellos tienen su metodología. La gran mayoría de ellos llevan muchos años dando clase, entonces hacen lo mismo que llevan haciendo hace muchísimos años.

4.E62: Nada, porque cuando hemos hecho investigaciones han sido temas asignados a sorteo. Entonces tú tenías tu grupo, o te lo asignaban y, pues a este grupo le ha tocado tal tema, fecha de entrega del trabajo escrito, fecha de exposición del power point y ya está.

Como se observa en las respuestas, estas metodologías tradicionales, suponen un distanciamiento de las necesidades e intereses de los educandos, lo que conlleva una normalización, o reforzamiento, de las creencias normativas relativas a que son los educandos los que deben adaptarse a la metodología del docente y no a la inversa. Asimismo, los informantes han experimentado durante su formación universitaria autoridad impositiva, es decir, una autoridad que no evidencia la pertinencia de su metodología u otras cuestiones educativas como los contenidos o la evaluación:

1.E15: Y sí que es verdad que hay profesores que son muy tajantes, y tienen su respuesta aquí y es lo mejor.

2.E55: A ver, yo creo que siempre el profesor tiene, digamos más... O sea, no es igual el alumno que el profesor. El profesor tiene más, como que siempre tiene más la razón, aunque a lo mejor no lo tenga. O sea, siempre el alumno tiene que hacer lo que el profesor, como el profesor organice, como él vea y, eso se refleja tanto en los exámenes como en la forma de dar clase, como en las tutorías. Siempre el alumno tiene que, digamos, de una forma agradar al profesor. Entonces es como que tiene un papel un poco... No sé cómo explicarlo. Que es, o sea... No te sientes libre para actuar con tu profesor, si no que, pues eso, lo que he dicho, que siempre tienes que intentar hacer lo que a él le parezca para intentar así aprobar, o para llevarte bien, o lo que sea.

2.E69: Yo no he tenido esa oportunidad, pero sí que me hubiese gustado decidir cómo me gustaría que fuese esa educación u opinar, aunque sea. En plan... No vas a poder decidir así 100 %, pero por ejemplo cómo te pueden evaluar o la metodología que más te guste.

3.E18: ¿En la Facultad? Si puedo ser todo lo abierto que pueda, creo que muchos de los profesores que están en la Facultad no deberían de estar en la Facultad. No deben de ser, no deberían dedicarse a la Educación. Lo puedo decir tanto de los profesores de la Facultad como de los profesores de las tutorías que he tenido yo en los colegios. Puede ser que tengan una mente cerrada.

3.E21: No intentan dialogar. Llevo tres años, tengo asignaturas de primero porque, aunque supongan autoridad, no tienen flexibilidad. No veo yo una flexibilidad. Este año sí que estoy notando un poco más de flexibilidad. No en todos los profesores, claro.

4.E31: Generalmente yo creo que la autoridad es algo que ya... A ver, somos adultos y sabemos que el profesor es el profesor, que nosotros somos los alumnos y que estamos ahí de forma voluntaria. No es como en la educación obligatoria. Pero generalmente, la autoridad que hemos recibido ha sido o bien, eh... Por parte de amenazas indirectas (risas), de vosotros seguir así que ya veréis el examen, vosotros seguir así que yo dejo de dar el temario, me largo, os buscáis la vida con la bibliografía y el examen vemos cómo sale. Cosas así.

4.E36: Y luego sí que hemos tenido por ejemplo una profesora en (texto eliminado por cuestiones de privacidad) pero nosotros nos lo tomábamos totalmente a risa porque era una mujer muy peculiar que... A ver en la universidad tú esperas que siendo un adulto no te hagan pedir permiso para ir al baño, que no te digan nada si estás tomando apuntes con el ordenador que, si te tienes que ir a por cualquier cosa, tú no des explicaciones, te levantas en silencio sin molestar y sales. Hemos tenido profesoras que se ponían delante de la puerta con los brazos cruzados: no se puede salir porque estamos en hora docente, no se traen ordenadores a mi clase porque sé que estáis mirando otras cosas. Cosas así.

4.E36: Bueno sí que hemos tenido una profesora (texto eliminado por cuestiones de privacidad) que... Nada del contenido que nos tendría que haber dado es el que nos ha dado. La guía docente para ella existía, pero no nos ha dado lo estipulado en la guía docente. Todo lo que nos ha dado ha sido power points plagiados de otros profesores, a sabiendas de esos profesores porque lo sabían, pero aun así no podían hacer nada.

En la misma línea, destaca que todos los informantes expresan un sentimiento de indefensión frente a la autoridad impositiva como experiencia transversal en la Facultad de Educación. Este hecho ha sido conceptualizado como corporativismo docente:

1.E21: Mira, más de una vez he oído que la gente se pone, o sea, que hacen revueltas contra un profesor y no lo consiguen porque dicen, mira fíjate, dicen que en la Autónoma el alumno tiene la razón pero que en la Complutense hagas lo que hagas el profesor va a tener la razón. A mí eso es lo que me han comentado. Y yo es verdad que nunca he necesitado meterme en pleitos, así que no lo sé, pero tampoco creo que lo consiguiera. Yo creo que los profesores también se tapan, se tapan, se protegen entre ellos.

2.E45: Si quieres resolver algún problema, por lo que sea, con el profesor, como que se te va mucho tiempo y como que al final no se llega a nada. En plan, te dan a lo mejor excusas o, pues eso, te hacen esperar o algo y para que al final se quede el profesor pues igual.

3.E33: Llegué a reclamarlo, pero luego me pasaron con la Jefa del Departamento, la cual (risas), malamente era ella. Entonces era arriesgarme a ir ya directamente al Rectorado, o no, y viendo por

mi trabajo y situación familiar, me voy a quedar aquí...Y no pasa nada, no pasa nada porque yo sé lo que he hecho.

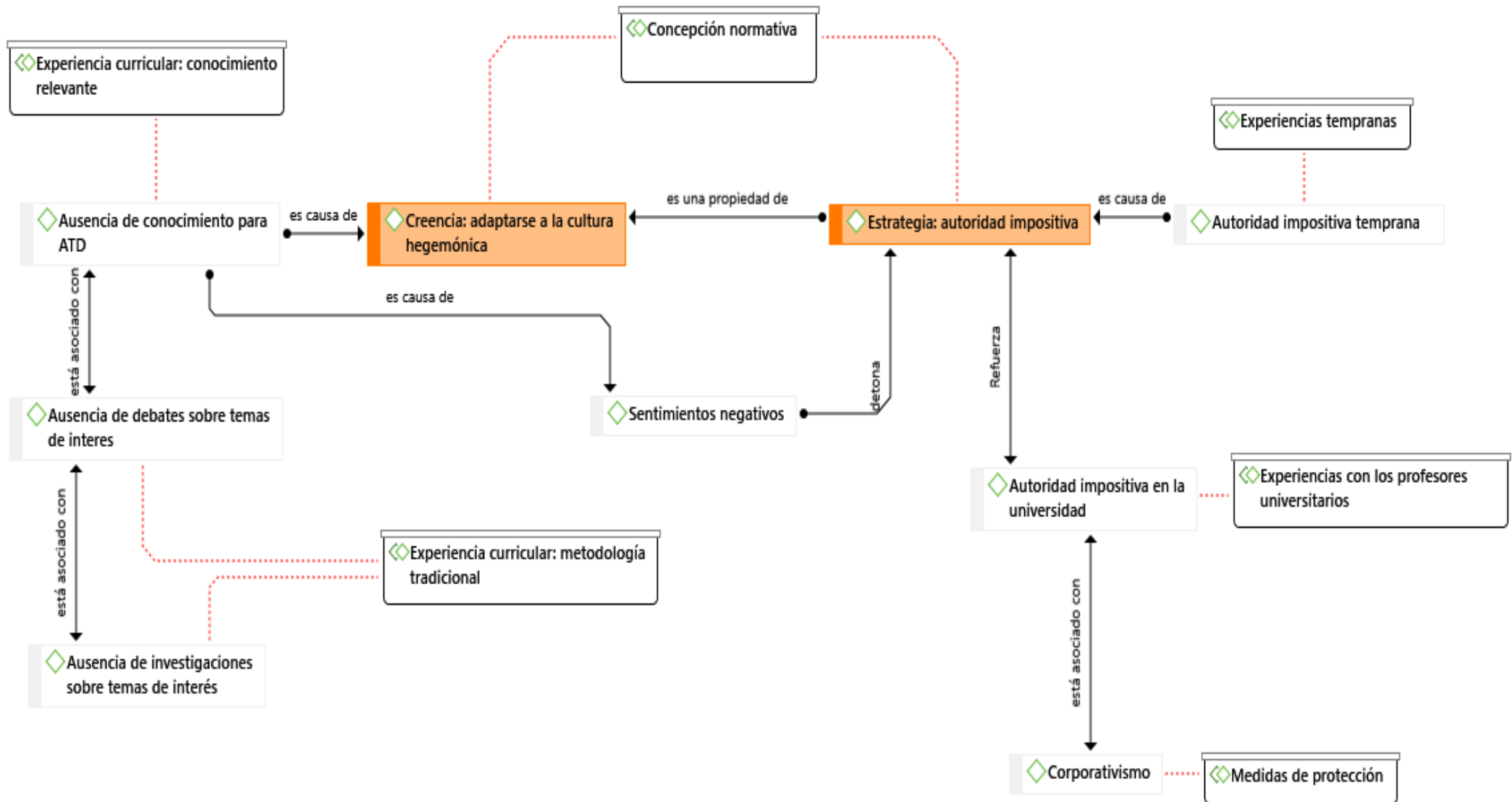
4.E37: Sí, hemos puesto queja formal y...Pero es que eso en la Universidad es como si dices buenos días al conserje. No sirve de nada poner una queja.

4.E38: O sea, nosotros tenemos el formulario expone-solicita, lo rellenas, lo firmamos todos, se entrega en la Secretaría y tú no sabes si eso va a llegar a alguna parte o va a ir a la papelera, pero lo haces y lo entregas. Qué funcione es otra cosa, pero la Jefa del Departamento ya está enterada.

4.E73: El expone y solicita que no sirve para nada, porque escribir a Decanato de Estudiantes o al Vicedecano te arriesgas a escribir un correo que no va a recibir respuesta muchísimas veces. Con lo cual, nadie lo hace. A no ser que sea por una causa mayor, ya de, yo que sé, como por ejemplo el acoso.

En síntesis, en este apartado hemos analizado la concepción normativa de los participantes. De ahí exponemos la siguiente teoría axial. Tres de los cuatro informantes mantienen una concepción normativa referente a que el educando debe adaptarse a la cultura hegemónica de la escuela, ya sea por cuestiones de capacidad o de etnia, que conlleva estrategias vinculadas con la autoridad impositiva. Inducimos de los datos que existen algunas experiencias gestálticas en sus experiencias tempranas con la educación que no han sido superadas durante su formación en el Grado de Educación Primaria, sino que han sido reforzadas. En primer lugar, la ausencia de conocimiento para atender a la diversidad y para fomentar el aprendizaje y la participación de los educandos, se relaciona con sentimientos de miedo, frustración y vergüenza que detonan de manera automatizada las estrategias impositivas. Asimismo, la falta de conocimiento refuerza la creencia normativa sobre la necesidad de adaptarse a la cultura hegemónica, cuestión que se vincula con el uso de metodologías tradicionales donde se desatiente los temas o problemas de interés para los educandos. Por otro lado, las estrategias impositivas utilizadas para evitar los sentimientos negativos que genera la ausencia de conocimiento han sido reforzadas mediante algunas experiencias en la Facultad con docentes que ejercitan una autoridad impositiva, junto a la experiencia transversal de corporativismo docente en la Facultad de Educación. La figura 7 ilustra las categorías, conceptos y relaciones de esta teoría axial sobre la concepción inclusiva normativa.

FIGURA 7: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN NORMATIVA.



CATEGORÍA MATRIZ: CONCEPCIÓN INCLUSIVA INTEGRADORA

En cuanto a la categoría de concepción inclusiva integradora, se ha inducido de los datos que supone la siguiente creencia: expectativas negativas sobre la potencialidad de los educandos con diversidad funcional. A su vez esta concepción supone las siguientes estrategias: apoyos fuera del aula ordinaria, ejercer una autoridad firme pero flexible e individualismo en la praxis docente, entendido este último como ausencia de colaboración entre profesionales. A continuación, se fundamenta mediante extractos de las entrevistas esta categoría y sus relaciones con las categorías referentes a las experiencias durante el Grado de Educación Primaria.

El informante 1, mantiene expectativas negativas sobre la potencialidad de los educandos con diversidad funcional al afirmar que los alumnos con Espectro Autista no pueden mejorar en sus relaciones sociales en un aula ordinaria y que los alumnos con discapacidad intelectual no pueden avanzar en su aprendizaje en un aula ordinaria:

1.E7: Entonces, hasta entonces yo creo, lo que creo ahora, es que intentaría separarlo. Sobre todo, concienciar al niño que no tiene autismo de los problemas del autismo, que lo sepa llevar un poco, porque quien tiene más cabeza, no es por nada, pero quien va a saber abarcar la situación es el niño que no tiene autismo, ¿sabes?, es el que se puede controlar un poco más, creo, a ver, hablo desde la ignorancia.

1.E58: ... pero si va a ser un retraso para ellos, para el resto del grupo y ellos, porque, jope, también es frustrante para una persona que lo intente, lo intente, y no puede, no puede, no puede, no puede. Tiene que ser frustrante. ¿Sabes? A lo mejor con un poquito más de trabajo, y que estén más atentos a ellos, y que les ayuden más, y se vuelquen más en ellos a lo mejor pueden tener mejor resultados. ¿Sabes? No lo sé, hasta qué punto, depende.

Las expectativas negativas sobre las potencialidades de los educandos con diversidad funcional que caracterizan las concepciones integradoras derivan en estrategias donde la atención a la diversidad se basa en ofrecer apoyos fuera del aula ordinaria y, a su vez, esta estrategia refuerza sentimientos de autoeficacia:

1.E6: Sí, y sin problemas. De hecho, yo ni me di cuenta. Vi que le sacaban mucho. Y decía yo: ¿qué pasa? Es Asperger. Y decía yo, ah, pues es que no... Luego ya te fijas y ya ves las cosas, pero vamos, que yo creo que no voy a tener problemas.

Como se induce de las manifestaciones previas, el informante 1 afirma hablar desde la ignorancia, por ende, las expectativas negativas han sido reforzadas por la ausencia de

conocimiento sobre atención a la diversidad, y esto a su vez, causa sentimientos negativos en el futuro docente:

2.E53: Insegura, porque no iba a ser capaz de satisfacer esas necesidades de ese alumno, iba a estar sin saber cómo actuar ni nada.

4.E5: Pues la primera vez me quedé bastante en shock.

4.E6: Cuando te encuentras con un alumno que es autista, al que tú tienes que atender y tienes que enseñar, porque ir a un centro, a ver, está muy bien. Pero en el momento en el que tú tienes que ser el que lo pone en práctica y el que verdaderamente lo hace, si no has recibido la formación te atora y yo me sentí fatal por el hecho de decir que yo no tenía ni idea. Pero aparte que no sabía que él lo era, no sabía reaccionar, si a mí me llega a pillar solo, sin la profesora en ese momento, no sé qué hubiera hecho. O sea, no tenía ni idea. Fue lo que más me frustró, el no saber actuar.

No obstante, la estrategia de ofrecer apoyo fuera del aula con un especialista genera un sentimiento de autoeficacia en el futuro docente, como se explicita en la manifestación previa (1.E6). Sin embargo, con esta estrategia se está derivando la responsabilidad en otro profesional sin afrontar las necesidades del educando en el aula ordinaria.

Indagando sobre las sendas de conectividad entre las expectativas negativas y las experiencias educativas en la Facultad de Educación, se induce de los datos que entre las experiencias personales con algunos docentes existe la vivencia de jerarquía en el trato a los educandos, es decir, que algunos docentes tienen expectativas negativas sobre los educandos en función del interés percibido o por otras cuestiones sobre su singularidad. Este concepto de jerarquía se ha incluido en la categoría de ambiente negativo para el aprendizaje:

1.E20: No, pero sí que es verdad que, en primero, como te decía, había unas profesoras... Una compañera mía se sentía mal porque se pensaba que... Yo esto no lo sé. ¿Vale? Se pensaba que por ser negrita - es mulata- que por ser negrita tenía... Que la, que la hacía de menos. Ella nos lo decía, yo no lo notaba. Yo le decía: tía, te está hablando normal, pero sí que mi compañera se sentía mal. ¿Sabes? Yo no lo veía. ¿Eh? También te lo digo. Y luego hay otra profesora, no pasó en mi clase, a mí me lo contaron, que sí que hacía comentarios de los gays, de las lesbianas, tal, sí. Y había dos lesbianas en una clase y me dijeron que, directamente fue a por ellas. No sé qué comentario les hizo, pero fue bastante malo y quisieron quejarse.

1.E18: De hecho, es que yo me llevo mejor, o sea (risas), claro, es que yo estoy en el otro lado. Yo sí que veo que hay profesores que tienen hacia mí un mejor trato, que hacen por... Yo sí que veo que todos tiene hacia mí un mejor trato. Pero a ver, yo también pongo interés, preocupación, me vuelco mucho en la asignatura, los profesores. Hay alumnos que pasan totalmente de la asignatura,

y eso los profesores lo notan. Entonces van a volcarse conmigo más que con una persona que... que pasa directamente de su asignatura.

2.E7: Hubo un profesor que conmigo no ... que no tenía un criterio de evaluación digamos justo, que a lo mejor si yo a ti te conozco más, y he hablado más contigo, y me caes bien, vas a tener una ayuda o una nota diferente a otros compañeros. Y se ha notado.

3.E27: Sí, sí, he notado que hay jerarquías [...] y también alguna parte de favoritismo de los profesores en ciertos grupos y sobre todo por situación de cómo se sienta uno en clase.

3.E28: Como cuando ibas a Primaria. El que se sienta delante es el que dicen: ¡Ah! Pues parece que...En la Facultad en los tres años que he estado es así.

3.E30: En las que a mí me han tratado de forma diferente ha sido en una asignatura, en la cual este año por fin la he sacado, llamada (texto omitido por cuestiones de privacidad), en la cual parece que hay un derecho, aquí que pone la Constitución, que es la libre expresión. Parece que aquí cuando vienes a esta Facultad de Educación sí que tienes derecho a expresarte, pero como te expresas de más... Parece que no. Yo siempre hablando en unos términos de Educación.

3.E31: Pues parece que, en ese caso, en esta asignatura, en uno de los ejercicios era que la profesora puso un ejemplo. Era algo de un incendio. Era algo como de valores y yo puse un ejemplo parecido al suyo, pero distinto. La profesora dijo que era el mismo. Yo dije que no. Mis compañeros me defendieron y me dijo que no, que era el mismo, que no le valía. Pues a partir de ese momento, yo ya sabía que tenía la asignatura suspensa. Hubo un trato nulo de la profesora. En cualquier trabajo que presentaba, era nulo. Aun así, uno de los trabajos sobre Carl Popper, presento una imagen sobre Popper y me dijo que no era ese Popper. Tuve que sacar del móvil, buscar en Google y decirle: mira todas las imágenes que tienes de Popper y mi imagen. Ya sabía yo que la asignatura la tenía suspensa.

Asimismo, la experiencia transversal en la Facultad de Educación referente a vivenciar el derecho a la Educación Superior ha reforzado las expectativas negativas al experimentar la no pertenencia del grupo de estudiantes de las personas con Síndrome de Down:

1.E34: Yo he visto niños con Síndrome de Down y con ligeros retrasos, pero creo que no son alumnos, creo que son peques. Bueno, peques no, porque yo creo que tienen nuestra edad, pero que vienen de fuera.

Otra estrategia característica de la concepción integradora inducida de los datos es la autoridad firme pero flexible, es decir, mantiene creencias negativas sobre la participación de los educandos en su aprendizaje, si bien comienza a flexibilizar en cuanto a la importancia de la expresión de los alumnos:

1.E60: Respecto a cosas más del aula, de exámenes y de tal... Hombre, claro que los voy a escuchar, pero también, yo tengo una idea. Yo los voy a escuchar. Me pueden hacer cambiar de opinión perfectamente y, yo creo que todo es un feedback ¿no? Los alumnos también tienen su, su parte de, de su opinión, y nosotros también tenemos que ceder un poco, no solamente ellos, o sea, nosotros, nosotros y ellos tienen que hacer las cosas como queremos nosotros. No lo veo así, yo lo veo que pueden opinar perfectamente, que luego a lo mejor no tienen razón y dices, mira, no y no, y punto, ¿sabes?, pero siempre escucharlos, porque a lo mejor... tú no te das cuenta, y sabes que los niños, al fin y al cabo.

3.E17: Creo que debe ser firme, pero a la vez flexible en los momentos en los que, tienes como... Dice el dicho que dale un brazo, dale una mano al niño y te coge el brazo, por ejemplo. Yo creo que ante esas situaciones en las cuales ves que no estás controlando la clase, sí te tienes que poner firme, pero siguen siendo niños, como mejor aprenden es como mejor se expresan. Entonces es como una guía, tienes que ser el guía. Básicamente esa es mi opinión de cómo deben ser el tutor.

Indagando sobre las sendas de conectividad con la estrategia de la autoridad docente firme y flexible, encontramos que la autoridad impositiva vivenciada en la Facultad de educación, fundamentada en el apartado de la concepción normativa (1.E15, 2.E55, 2.E69, 3.E18, 3.E21, 4.E31, 4.E36), también ejerce influencia en esta estrategia, si bien se ha transformado hacia una posición más flexible mediante algunas experiencias curriculares relacionadas con la evaluación flexible:

1.E15: ... pero claro, nosotros hablamos con él, teníamos alguna opinión y al final cambió algunas cosas de los exámenes, y tal.

2.E16: A ver, yo he tenido pocas en plan de este tipo, pero sí que, con otros compañeros, sí que suelen ser flexibles. Por ejemplo, si se tienen que cambiar de hora de práctica a otro grupo.

3.E63: Sí que pueden llegar a levantar un poco la mano porque somos personas, somos humanos y sí que podemos entender las cosas. Pero creo que estos profesores de la Facultad se dirigen mucho a las normas, muchísimo. Muy, no sé... No dan... Sí que he tenido profesores que, por ejemplo, han hecho un examen antes de la convocatoria para dar más oportunidades y hay otros que directamente... Este es el pan de cada día, te comes esto y no hay más.

3.E64: Sí que he visto que te hayan dado más oportunidades, pero no he visto que hayan evaluado nunca de forma diferente a como está puesto, la verdad.

4.E75: ...o hablando entre todos sobre la fecha de exposición de algún examen, de exposición o de realización de un examen.

Por último, el participante 3, mantiene la estrategia característica de la concepción integradora relacionada con el individualismo en la praxis docente, es decir, con la ausencia de colaboración entre el equipo docente:

3.E60: Yo por lo que he visto, los profesores, cada uno se rige por su propia teoría. Sí que tenemos, un ejemplo nuevo, el currículum que tú te tienes que regir por eso. Pero yo creo que, trabajo de grupo, de cara a un futuro, veo que van a ser, por ejemplo... Si te llama un profesor, un compañero tuyo de la escuela, y te dice: por qué no hacemos una actividad sobre tal sobre, por ejemplo, un museo; por qué no hacemos una actividad sobre un museo y tú en esta clase presentas esto. Ahí yo sí que veo trabajo en el grupo, que sí que se ha (()). Yo creo que en la Facultad esto de trabajos en grupo se va muy del desmadre, tanto como lo evalúan.

Esta estrategia refleja una connotación negativa hacia los trabajos en grupo. Si bien esta estrategia solo ha sido codificada en un informante, las connotaciones negativas hacia los trabajos en grupo han sido recurrentes en todos los participantes. Esta senda de conectividad ha sido inducida en el incidente de las experiencias entre iguales, si bien está estrechamente vinculado con la evaluación competitiva, la autoridad docente impositiva y con las medidas de protección. Finalmente, ha sido categorizada como ambiente negativo para el aprendizaje, incluyendo los conceptos de ausencia de compromiso y de valores, competitividad, acoso y desmotivación. Asimismo, cuenta con 16 citas que se exponen a continuación.

Manifestaciones referentes a la ausencia de compromiso:

1.E46: ¡Fatal! Mira, yo quiero ponerme sola porque es que... Siempre hay uno que tira más del carro. ¿Vale? Y eso jode mucho porque la nota va a ser para todos. ¡Haz algo! ¿Sabes? ... Y eso me ha pasado muchas veces. Al final, tira una, o dos personas, los demás... ¡A verlas venir! O “un copia pega” rápido. ¡Tío no! Esfuérzate que estás en una carrera.

3.E22: Para que te hagas una idea. Yo estoy en una asignatura de primero en la cual sigo haciéndola porque el primer año mi grupo no presentó el trabajo, fuimos a septiembre y por cuestiones de septiembre no pude presentarme, por trabajo. Este año sigo teniendo el mismo problema, o mis compañeros copian, o mis compañeros no hacen el trabajo. Es un poco echarle la culpa al resto, pero yo lo hablé con el tutor. Decirle, oye, venga, mi grupo no hace nada, déjame este trabajo en grupo hacerlo individual, no te preocupes que yo te presento un trabajo de diez, pero déjame hacerlo individual. No, porque el trabajo es en grupo. Me parece también una posición muy firme, pero también entiendo esa parte de es en grupo, en el futuro tienes que trabajar en grupo. Por desgracia, tienes que trabajar en grupo.

Manifestaciones referentes a la ausencia de valores:

2.E71: Sí que ha habido comentarios así, en plan, no sé... Yo a lo mejor viendo a la persona cómo actúa o cómo habla, sí que dices, pues esta persona cuando esté en clase, si tiene algún alumno a lo mejor con alguna necesidad...Pues no lo ves a lo mejor tan, tan ético a esa persona, ¿no? En plan para aceptar. Entonces sí que he escuchado comentarios, no sé ahora exactamente como eran,

pero sí que frente a la diversidad cultural o frente a niños con necesidades, no veía a gente con mucho tacto para actuar con esas personas, con esos alumnos.

2.E73: Esto tampoco es que se muestre así, o sea, el profe viene, da la clase y se va. No se entera a lo mejor de posibles problemas que puede haber en clase, entre los compañeros. En los mensajes de WhatsApp sí que se ven más cosas. Por ejemplo, ahora que me he acordado del grupo de WhatsApp, sí que eran comentarios en plan... ¿Sabes? O sea, sobre los gitanos a lo mejor, o gente así, que eran comentarios, pues que se dicen en la cultura, pero que son racistas. O sea, en plan, es que vaya ladrones, vaya gitanos. ¿Sabes?

4.E52: En la Universidad lo único que hemos hecho ha sido, como ya te digo debates [refiriéndose a tratar la diversidad sexual] y en los debates al final eran gritos entre dos, bueno o tres: los neutros, me da exactamente igual mientras a mí no me toque; el yo estoy a favor, esto hay que tratarlo y normalizarlo; y el esto es una aberración contra natura.

Manifestaciones referentes a la competitividad:

1.E46: Hay muchas competencias entre grupo a grupo.

1.E46: Luego entre grupos hay muchos malos roys, hay críticas. Es horrible de verdad. Es que no hay compañerismo, no hay humanidad, no me gusta.

3.E27: He notado tanto que hay jerarquías como que las clases se... Bueno, es normal que las clases se dividan por grupos. Estos grupos no tienen ningún, ningún interés en dar una mano a otro grupo...

3.E61: Sí que he visto yo en ... Por mi experiencia, sí que veo que hay conflicto, la verdad.

4.E15: Lo único que hemos tenido ha sido, en plan, problemas. Porque el grupo la verdad que era... Con el grupo no hemos tenido suerte. No ha habido una sensación de unión, de compañerismo nunca, ha sido un grupo dividido.

Manifestaciones referentes al acoso:

4.E16: Ha habido muchísimas discusiones. Ha habido broncas. Incluso compañeros que han llegado a acusar a otros de bulling porque para cambiarte de grupo necesitas una justificación, necesitas un contrato laboral de un determinado tiempo de duración, tener a cargo una persona mayor, a un menor. ¿No lo tenías? Tirabas de que había habido bulling, cuando no había tenido lugar.

4.E17: Sabía que no (fragmento eliminado por cuestiones de privacidad) y sé que esas cosas no (refiriéndose al bulling). Ha habido faltas de respeto, ha habido broncas por ideología, por muchísimas cosas. Yo las he recibido también, pero en ningún momento ha sido un bulling. O sea, ha sido choques entre personas que piensan de forma distinta y que no saben gestionarlo.

4.E18: No, no, jamás ha habido acoso. Bueno, ha habido, por ejemplo, por parte de una chica a un chico y fue ella la que le acosó a él. Pero luego, por ejemplo, ella le acusó a él y hubo un lio terrible nos tomaron declaración.

4.E43: Sí, y luego por mi orientación sexual también, muchísimo y eso incluso en la Universidad. Compañeros que me han llamado en número oculto: ¡Maricón, no sé qué! (texto eliminado por cuestiones de privacidad)

4.E44: Sí, compañeros de clase, pero te estoy diciendo personas que... Tampoco me impresiona porque he llegado a clase y me he encontrado a gente de mi edad que tiene el Cara al Sol de tono de llamada en el teléfono. Entonces, ya, pues bueno, has vivido esas cosas y... Las has ignorado. Ya llega un momento que las ignoras y te dan exactamente igual. Y por profesores la verdad, es que nunca he tenido ningún tipo de problema de discriminación o de acoso.

Manifestaciones referentes a la desmotivación:

4.E78: Yo por ejemplo había clases en las que tenía ganas de ir aun sabiendo que iba a haber problemas, porque sentía que era una forma de auto reafirmación. Porque yo llegaba por ejemplo a Derechos o a Teoría y Política de la Educación y sabía que de un momento a otro iba a salir un tema que era candente y era un tema en el que yo decía, madre mía es que cómo personas así van a enseñar... Pues yo lo siento mucho, pero me expreso y yo me reafirmaba, y yo decía lo que verdaderamente yo pensaba. En otras llegaba el momento que decías, mira, es que para cosas así no tengo ganas. Y lo hablabas con el profesor y decías, es que el ambiente de la clase hace que no tenga ganas de venir. Porque vienes, y lo único que haces es oír quejas, oír comentarios que llega un momento que realmente te hacen sentir en plan, qué hago yo aquí, qué hago yo aquí con este tipo de gente.

Como se induce de las citas, estas experiencias desmotivan y alejan a los futuros docentes del trabajo cooperativo en su experiencia académica y, por ende, en su futuro profesional. Tomando en consideración la ausencia de compromiso, inducimos de los datos que existe una senda de conectividad con las metodologías tradicionales donde no se atienden temas o problemas de interés para el educando, cuestión que ya ha sido fundamentada en el apartado de la concepción normativa. Asimismo, en la categoría de conocimiento relevante, hemos categorizado la ausencia de reflexión sobre los derechos universales y sobre los propios derechos de los estudiantes, cuestión que se vincula con la ausencia de valores entre los educandos:

1.E48: No, yo nunca lo he hecho al menos (risas). No.

2.E27: No. Del niño a lo mejor en alguna asignatura se ha nombrado así, pero de discapacidad y tal no.

2.E28: Eso, tú búscate la vida. Nadie te explica los derechos que, o sea, ni siquiera nosotros los conocemos. No conocemos nuestros derechos como estudiantes y más aquí en la Facultad y tal. Ni te los cuentan, o sea, es decir, tú a lo mejor de repente tienes algún problema, o algo, pues, tú tienes que buscarte la vida, ver si tienes ese derecho o no, ver qué tienes que hacer para conseguirlo y todo eso.

4.E65: Conocemos un poco lo que nos han dicho en las distintas presentaciones algunos años. Pues, tenemos derecho a que se nos tenga en cuenta dentro del grupo, a que se nos evalúe, a recibir... A que, si por ejemplo yo siento que, si un profesor no me está tratado bien, algo así, tenga alguien a quién comunicárselo para que emprendan algún tipo de acción, o busque una solución. Pero en general, cosas que se dijeron, muy por encima, en la presentación del primer curso.

4.E66: Nunca, nunca. [Refiriéndose a actividades reflexivas sobre los derechos]

Por otro lado, indagando la competitividad entre grupos, se induce de los datos una senda de conectividad con la experiencia de evaluación competitiva vivenciada por todos los informantes:

1.E41: Pues a ver, la verdad que a mí sí que me molesta mucho que... A mi nota, si la publican, algunos ponen mi D.N.I., no me importa. Pero es que otros ponen mi nombre y a mí no me gusta que mis notas sean públicas.

2.E43: Alguna vez, pero con el consentimiento de la clase. O sea, muchas veces nos preguntan si pueden subir el nombre. A lo mejor pues hay gente que le dice que no.

3.E45: El derecho a que nosotros sepamos las notas es algo privado como tal. Normalmente los profesores, que es lo que he visto durante tres años, ellos publican una lista, tienes tu número de DNI y tú ves tu nota y yo no me sé el DNI de todos, me sé el DNI de mis padres, me sé el mío y ya está. Qué pasó, que este profesor en vez de poner el número del DNI puso el nombre entero. Entonces, cualquiera puede ver tu nota yo creo que es algo que no se debe hacer.

4.E48: Hemos tenido de todo. Hemos tenido profesores que han colgado lista en la que aparece mi nombre, mi DNI y mi nota. Todo el mundo puede ver mi nombre y mi DNI.

4.E49: En general, nunca he tenido problemas porque no soy un alumno de bajas calificaciones ni nada por el estilo. Entonces no, no me genera problema, pero a muchos compañeros sí. Muchos de ellos sí que se quejaban y lo entiendes, porque al final ves las notas de todo el mundo, se acaba hablando de pues mira fulanito ha sacado tal nota, este ya se sabía que iba a suspender y a nadie le interesa en realidad. Pero yo nunca he tenido problema con eso la verdad y al final es que acabas preguntando a tu compañero, ¿tú qué has sacado?, bueno pues me he enterado de que no sé quién...Al final siempre lo acababas sabiendo de una forma u otra.

4.E50: Sí, sí, eso ha habido siempre. Competitividad por las notas y los trabajos, porque lo típico a las doce de la noche por el grupo de WhatsApp de la clase: ¡ya están colgadas las notas del proyecto de Moodle!; yo he sacado un nueve; yo he sacado un 6; ¡joder! pues a mí me ha puesto un cuatro, no entiendo por qué; pasaba lo de siempre. Luego, yo por ejemplo ha habido muchísimas veces que nos han dicho, ha habido profesores que nos han dicho, para Matrícula de Honor está entre dos alumnos y no voy a decir quién. Yo sabía que yo era uno, el otro no sabía quién era, pero otros han dicho está entre tú y tú. Y ya con la otra persona es como... ¡Me va a robar la matrícula!

Y genera competitividad. Es así por una parte (risas) como por la otra, porque todos la queremos. Eso es así.

Tomando en consideración el acoso, se induce de los datos que se relaciona con la autoridad impositiva, donde no se evidencia la autoridad moral del docente. La experiencia de la autoridad impositiva ha sido fundamentada en el apartado de las concepciones normativas normativa (1.E15, 2.E55, 2.E69, 3.E18, 3.E21, 4.E31, 4.E36), por lo que no reproducimos en este apartado sus manifestaciones. No obstante, se incluye en este apartado las medidas de protección frente al acoso que tomó la Facultad de Educación como un factor de protección:

4.E19: Especialistas de una comisión [refiriéndose al protocolo bulling] que formó la organización y el Decanato, porque ella lo denunció al Defensor del Universitario, por ejemplo.

4.E20: A esa chica se la cambió de grupo.

4.E22: Me entrevistaron a mí, luego más gente, porque claro, los rumores vuelan. Entonces todo el que se iba enterando de algo acababa teniendo que tomar parte de ello de alguna forma. Al final fuimos bastantes personas las que tuvimos que ir a hablar con el Vicerrectorado y el Vicedecanato de estudiantes y un lío tremendo que al final se solucionó y se aclaró. Pero cosas que no espera uno vivir en la universidad con adultos ya, en un instituto te lo puedes esperar, pero en la universidad...

En síntesis, la concepción inclusiva integradora contiene como propiedades las expectativas negativas sobre las potencialidades de los educandos con diversidad funcional e incluye estrategias relacionadas con dar apoyos permanentes fuera del aula, con la autoridad firme pero flexible y con el individualismo en la praxis docente.

Las sendas de conectividad inducidas de los datos muestran que algunas experiencias durante el Grado de Educación Primaria gestan, o refuerzan, esta concepción. En primer lugar, la creencia de las expectativas negativas se vincula con la categoría de experiencia transversal de derecho a la Educación Superior, concretamente, con la no pertenencia al grupo de las personas con Síndrome de Down. Asimismo, se vincula con las experiencias con los docentes universitarios, en concreto con el orden jerárquico; y por otro lado, con la categoría de conocimiento relevante, específicamente, con la ausencia de conocimiento para atender la diversidad.

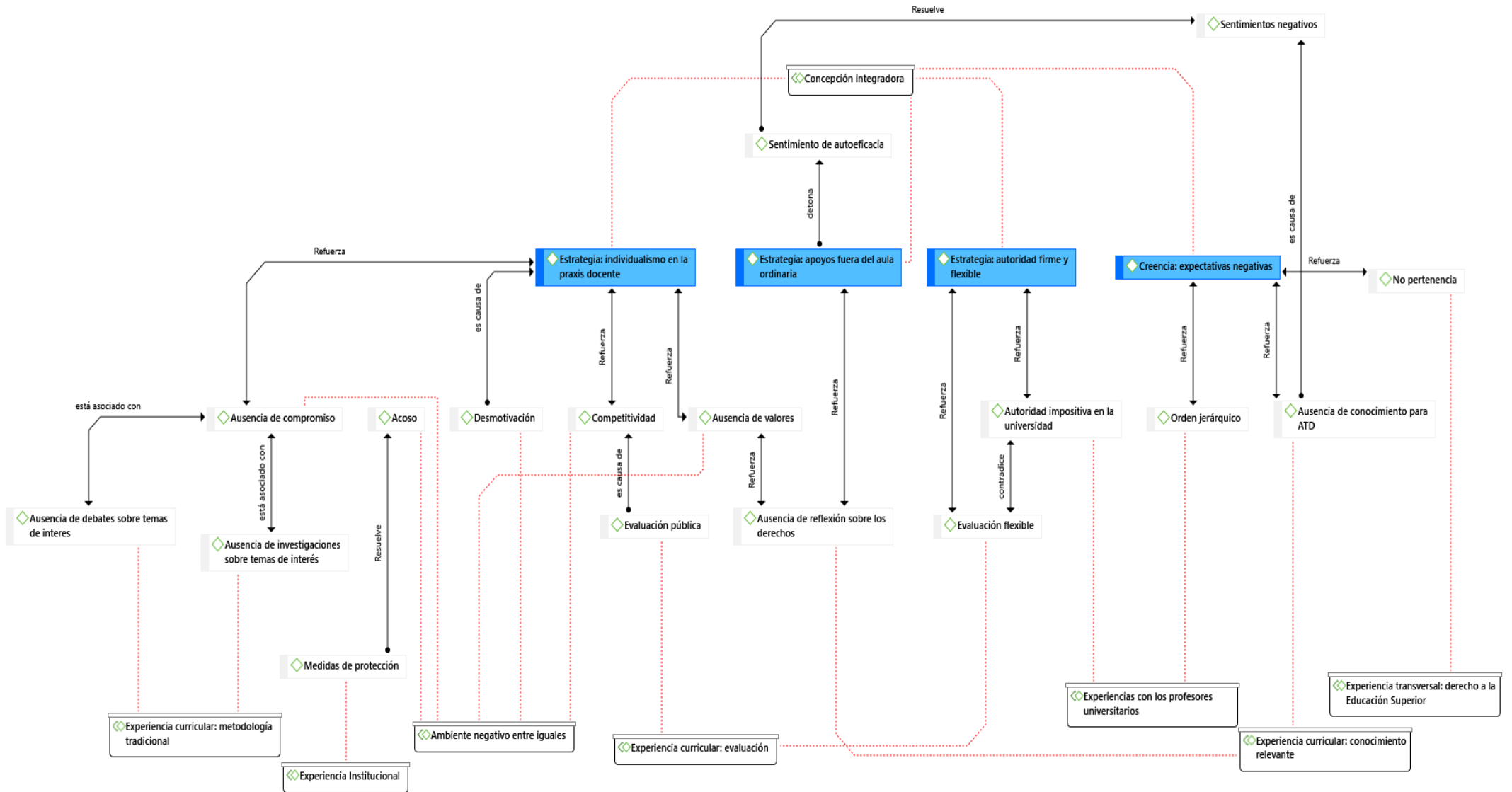
En segundo lugar, la estrategia de autoridad firme pero flexible se relaciona con la autoridad impositiva incluida en la categoría de experiencias con los docentes

universitarios y a su vez, con la evaluación flexible perteneciente a la categoría de experiencias curriculares.

En tercer lugar, la estrategia de dar apoyos fuera del aula se relaciona con la categoría de conocimiento relevante, en concreto con la ausencia de reflexión sobre los derechos. Asimismo, esta estrategia se asocia a la ausencia de valores, contenida en la categoría de ambiente negativo entre iguales.

Por último, la estrategia de individualismo en la praxis docente se relaciona con la categoría de ambiente negativo entre iguales, y esta, a su vez, con la evaluación pública perteneciente a la categoría de experiencia curricular, con la ausencia de reflexión sobre los derechos, incluida en la categoría de conocimiento relevante, y con la categoría de metodología tradicional cuya propiedad es la ausencia de temas y problemas de interés para los educandos. En la figura 8 se representan las categorías, conceptos y relaciones de esta teoría axial sobre la concepción inclusiva integradora.

FIGURA 8: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN INTEGRADORA.



CATEGORÍA MATRIZ: CONCEPCIÓN INCLUSIVA DIALÉCTICA.

Indagando sobre la categoría de concepción inclusiva dialéctica, se ha inducido de los datos que supone la siguiente creencia: fomentar el respeto hacia las diferencias. A su vez esta concepción supone las siguientes estrategias: la autoridad basada en el respeto y el apoyo, y la reflexión sobre las normas y derechos. A continuación, se fundamenta, mediante las manifestaciones de los informantes, esta categoría y sus relaciones con las categorías referentes a las experiencias durante el Grado de Educación Primaria.

El informante 1 expresa la necesidad de respetar la diversidad religiosa. Asimismo, el informante 4 mantiene la creencia de fomentar el respeto hacia las diferencias para favorecer la educación inclusiva:

2.E4: Si estamos en una clase que es variada puedes encontrar a lo mejor a niños musulmanes, a niños testigos de Jehová, o tal, que no les interesa mucho esa celebración [refiriéndose a la celebración de la Navidad] y luego al final sí que lo hacen porque se lo toman como una fiesta más. Pero no, no creo que sea necesario que sea una fiesta del cole, o sea, que se tenga que celebrar en el cole o... No lo veo necesario desde mi punto de vista. O si no, o sea, porque claro... ¿Cuál es la finalidad? Fiesta religiosa, ¿no? Entonces si el colegio no es, digamos cristiano, o lo que sea, pues entonces no lo veo una festividad con algún objetivo. Depende del cole también.

4.E2: En primer lugar, concienciando a todos los alumnos de que somos diferentes y de que tenemos que respetar, que es algo muy importante y siendo conscientes y respetando.

Se induce de los datos que esta creencia tiene una senda de conectividad con la categoría de metodologías participativas e innovadoras, en concreto con las actividades de indagación de significados y con los debates. A continuación, se muestran las muestras de los informantes sobre la indagación de significados:

1.E15: No, no científica. Depende de la pregunta. Por ejemplo, cuando era algo de Historia, en este caso, sí que nos decía que no había que fiarse cien por cien de los textos, que siempre hay una fuente, que dudáramos un poco de los textos. Pero vamos, que no nos creyéramos todo lo que ponía. A ver, es que eso lo han escrito personas. Tienes que mirar la fuente, es muy importante la fuente en la que está y también si es primaria.

2.E36: Hemos leído y tal, pero interpretación no. Y sí hemos tenido en Historia de la Educación, ya te digo, semanalmente nos daban pues textos y teníamos que leerlos y analizarlos y responder a las preguntas y pues... En esa asignatura y pues...y poco más.

2.E21: Y luego también, Historia de la Educación, había otro profe también que sí que nos daba una hoja con preguntas y en casa teníamos que reflexionar y luego en clase debatir, pero ya, esos dos.

4.E77: Eso lo hemos hecho en una asignatura que se llama Didáctica de la Lengua Española. No se nos ha enseñado a enseñar lengua española (risas), pero sí que trabajábamos muchos textos. Se nos pidió que hiciéramos pequeños blogs temporales en los que se nos pidió que hiciéramos distintos textos y cada uno de nosotros nos teníamos que adherir a una perspectiva. Yo por ejemplo era un alumno en riesgo de exclusión social que recibía un texto sobre economía y lo tenía que ver de una distinta manera. Entonces tú te forzabas a verlo de esa determinada manera y otro compañero era todo lo contrario, y luego sí que intentábamos contrastarlo un poco, y teníamos que hacer pues reflexión grupal sobre cómo nos hemos sentido, qué hemos percibido de esto. Pero solo en esa asignatura, en general no. Y la verdad es que resultaba muy llamativo el ver cómo variaba eso en función.

En lo que sigue, se muestran las manifestaciones sobre los debates:

2.E21: Poco, poquísimo. El único debate, en plan la única asignatura donde se debatió, me acuerdo, fue en primero de carrera y fue en la asignatura de Organización.

4.E58: Generalmente críticas, en esta asignatura que te digo Ciudadanía y Valores. En Ciudadanía por ejemplo la dinámica que tenías de la clase, por ejemplo, era se exponía un tema, se nos proyectaban y proponían recursos, lecturas, videos, una película, lo que fuera y a raíz de ahí salía un tema. Ese tema lo teníamos que discutir, que debatir, que tratar, e íbamos tomando notas.

La creencia relativa a fomentar el respeto sobre las diferencias se vincula con la estrategia de la autoridad docente basada en el respeto y el apoyo:

1.E12: No como un amigo, porque si no tampoco te van a respetar, pero como una persona en la que pueden confiar, también apoyar, pero también respetar. Entonces, tampoco cruzar esa línea, porque hay mucha gente que está de “colegueo” y al final se te suben a la parra y empiezan las faltas de respeto, ¿sabes? Entonces ellos van midiéndote, entonces, claro...A ver, no rozar tanto lo que es el “colegueo”, para que los niños no, no te vean como... A ver, si te tienen que ver, no te tienen que tener ningún miedo, tienen que ver como sí, como una persona en la que se puede apoyar.

4.E7: Actué porque no me quedaba otra [refiriéndose a ayudar a calmarse a un alumno]. Sé que, si me bloqueo yo, aparte de que los alumnos van a ver que yo no soy capaz de gestionar la clase y ya respeto y autoridad y todo eso se va al garete, tienes que hacerlo porque tienes que calmarle a él para poder seguir con la clase.

4.E27: Tenemos que hacer entender a nuestros alumnos el lugar que ellos tienen y el que nosotros tenemos en la clase/ que hay/ que para que yo los respete a ellos/ ellos tienen que respetarme a mí.

Respecto a las sendas de conectividad de esta estrategia, se vincula con la experiencia personal con la autoridad docente que da apoyo a los educandos y promueve emociones positivas:

1. E13: Luego también, sacaba mucho el humor en clase. Entonces se hacía querer directamente.

1.E15: Y al final, no sé, a mí me gustó mucho ese profesor. No nos trata como algo superior. ¿Sabes? Tenía en cuenta nuestra opinión que es lo más importante.

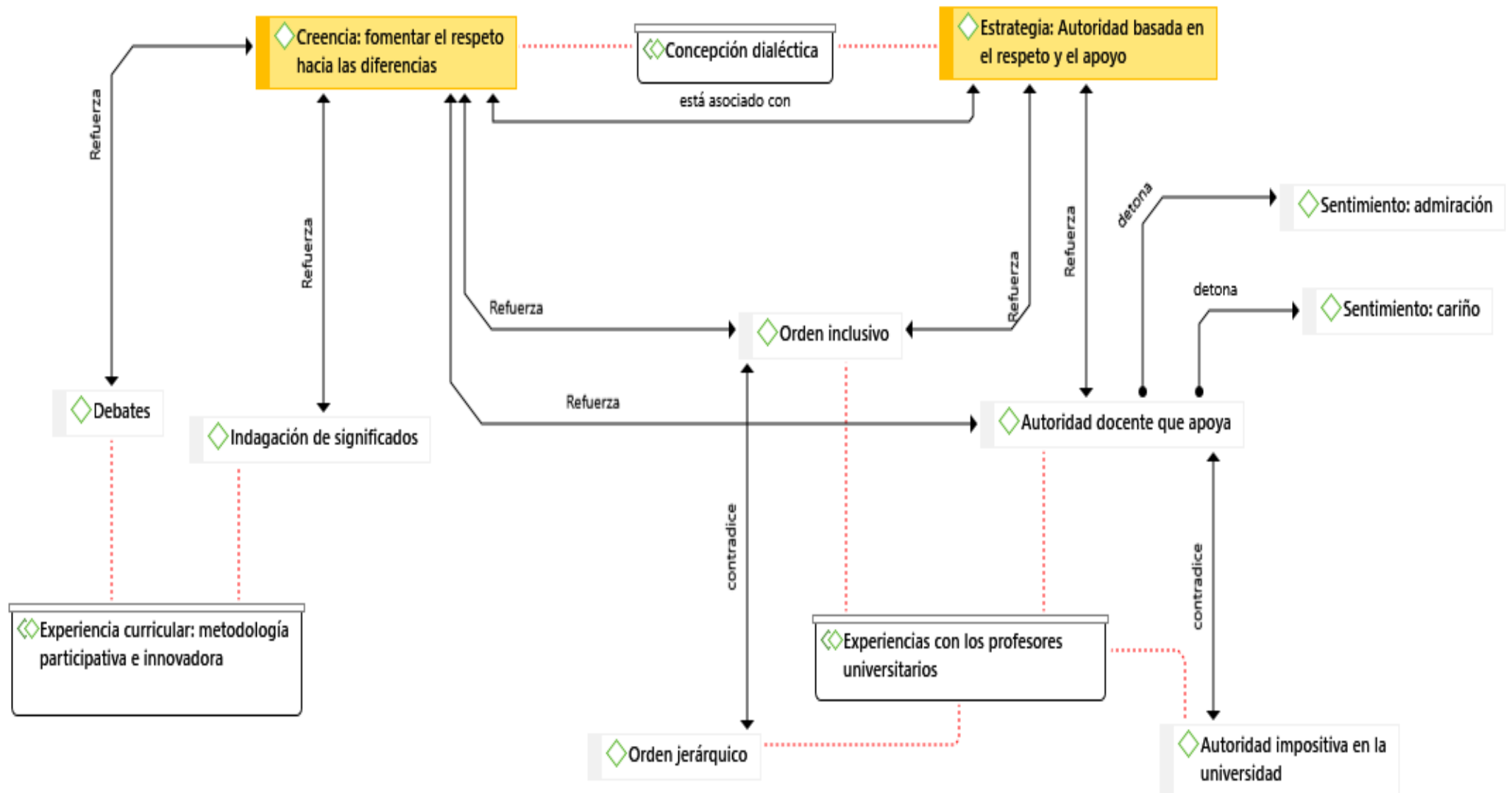
4.E45: No, siempre que ha pasado algo en clase de ese tema [refiriéndose a la homofobia] les han cortado inmediatamente y se han llevado una buena reprimenda, una bronca. En Ciudadanía, por ejemplo, hacíamos debates constantemente. Cada vez que salía este tema, pues la clase se incendiaba porque tenías a las personas que lo veían como algo normal y a las personas que decían que eras un enfermo, qué no podías ni educar ni tener hijos.

4.E79: De esos dos profesores sí, de esas dos asignaturas, por ejemplo, sí que los profesores... Uno era muy joven y otra era una mujer que ya llevaba muchísimos años dando clase con la cual mantengo relación aún hoy, verdaderamente la admiro muchísimo. Y los profesores te decían esta gente se va a topar con una realidad y les guste o no van a tener que aceptarlo porque va a ser su trabajo, si es que llegan a dedicarse a eso. Entonces, quieras o no, alégrate de que tú tienes unos valores, tienes unas convicciones y tienes unas ideas que son positivas tanto para ti como para el resto, disfrútalas y aprovéchalas y valora que tú las tienes y que ellos no. Si ellos no las tienen, yo se las puedo intentar dar, pero si se cierran ya va a ser cosa suya con la realidad.

Como se aprecia en los textos previos, estos docentes tenían el respeto de los informantes, en parte, por haberles escuchado, apoyado y así haber favorecido emociones positivas como el cariño y la admiración.

En síntesis, la concepción inclusiva dialéctica presenta como propiedades la creencia de fomentar el respeto a la diversidad. Esta creencia ha sido reforzada mediante las experiencias curriculares de metodologías participativas e innovadoras, tales como los debates y la indagación de significados. Otra propiedad de esta concepción es la estrategia de la autoridad basada en el respeto y el apoyo, vinculada a la experiencia con los profesores universitarios que brindan apoyo a sus educandos y promueven un orden inclusivo en el aula. Este Gestalt tiene asociado sentimientos de cariño y admiración hacia los docentes de la Facultad. Asimismo, estas experiencias personales con los docentes refuerzan la creencia referente a fomentar el respeto a la diversidad. Como se viene haciendo, a figura 9 representa las categorías, los conceptos y relaciones expuestos en la teoría axial de la concepción dialéctica.

FIGURA 9: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN DIALÉCTICA.



CATEGORÍA MATRIZ: CONCEPCIÓN INCLUSIVA TRANSGRESORA.

Analizando la categoría de concepción inclusiva transgresora, se ha inducido de los datos que supone la creencia de incluir a todos. Asimismo, esta concepción supone las siguientes estrategias: autoridad que evidencia y promueve la libertad, apoyos fuera del aula ordinaria temporales, variedad metodológica, reflexión sobre la praxis y participación del alumnado. A continuación, fundamentamos mediante citas extraídas de las entrevistas con los informantes esta categoría y sus relaciones con las categorías referentes a las experiencias durante el Grado de Educación Primaria.

Los informantes 3 y 4 expresan la idea de incluir a todos independientemente de su singularidad:

3.E5: Por educación inclusiva yo entiendo aquella que abarque todo, tanto todo el contenido como todo de todos los alumnos. En plan que no excluya a nadie. Es lo que me da a mí entender.

4. E1: El conseguir hacer que todos los alumnos aprendan de una forma conjunta, superando todas las diferencias que puedan tener entre ellos, no solo a nivel académico sino también a nivel personal y a nivel psicomotor. Porque, por ejemplo, pueden tener diferencias de cómo aprenden, diferentes contextos en la familia, cosas que verdaderamente les condicionan y que muchas veces no se tienen en cuenta. El conseguir incluir todo eso y conseguir que aprendan todos de una forma conjunta y equitativa.

En esta creencia, inducimos de los datos que existe una senda de conectividad con la inducción reflexiva al Prácticum, concretamente, con la tutoría reflexiva sobre el Prácticum. El participante 4 ha realizado sus prácticas de 3º y 4º curso en el mismo centro, el día de la entrevista estaba iniciando el Prácticum de 4º y expresaba:

4.E3: Y en el centro en el que estoy ahora, por ejemplo, apuestan por la inclusión de una forma total, radical. Y llegas a una clase en la que de 25 niños tienes a un asperger, un niño con dislexia y un autista y un déficit de atención (risas).

Esta experiencia, si bien fue abrumadora inicialmente, consiguió afianzar creencias transgresoras mediante la tutoría reflexiva:

4.E60: La tutora de prácticas que tuve cuando me pasó esto [refiriéndose a no saber cómo intervenir con un alumno con autismo] el año pasado, ella nos pedía que hiciéramos el diario. Había otros profesores que no. Entonces nosotros todos los días apuntábamos lo que hacías, lo que nos pasaba, cómo estaban los niños y todo eso. Se lo ibas mandando a ella semanalmente y ella te contestaba: por qué no intentas hacer esto, por qué no intentas poner en práctica esto, piensa algo para solucionar esta situación, te paso este recurso para que tú puedas ver un poquito. Entonces ha

sido la única vez que lo hemos hablado, porque las clases, ya te digo, era llegar y este es el temario, hay que darlo, ejercicios, las prácticas y a casa.

Esta experiencia con la tutoría reflexiva sobre la práctica, a su vez, gestó o reforzó la estrategia de reflexión sobre la praxis para atender a la diversidad, estrategia también encontrada en el discurso del informante 3:

4.E61: Y yo las ponía en práctica. Algunas de ellas, otras las adaptaba a mi manera de enseñar. Todo esto siempre hablándolo a la vez con la profesora del centro que yo tenía en mi clase. Entonces yo las ponía en práctica y al siguiente diario que yo le mandaba le actualizaba sobre cómo iba la situación después de haber puesto esto en práctica y recibía otro feedback. Así, más o menos, de forma constante.

3.E11: Entonces fue pausarme, pensar cómo puedo solucionar el problema, cómo puedo darle unas palabras más fáciles, qué ejemplos puedo poner, puedo poner algún ejemplo que los niños puedan tocar, algo material ...

Asimismo, encontramos entre las experiencias con las metodologías participativas e innovadoras otras actividades reflexivas que han reforzado esta estrategia:

2.E63: Cuando te mandan un trabajo siempre hay un apartado al final que es, que tiene que ver con la reflexión docente. Por ejemplo, cómo sería el papel del profesor, o cómo relacionarías este tema con tu práctica docente. O sea, siempre, yo que sé... Sobre Sociología, me acuerdo que hicimos un trabajo también que al final teníamos que relacionar ese tema. No me acuerdo ahora cuál era, pero sí que era siempre relacionarlo con cómo actuarías tú en clase.

3.E65: Sí que hemos criticado todo lo que es actual, si es la pregunta, todo lo que es... toda la crítica que tenemos sobre la educación, tanto lo que hemos visto en las prácticas como lo que yo estoy viendo en la Facultad, sí que lo he criticado, lo sigo criticando.

4.E58: Esa asignatura no tenía examen, lo que tenía era la presentación de un portfolio en el que nosotros presentábamos nuestras... De todas las sesiones, debates, de los recursos y era lo que hacíamos. O sea, yo hacía mi reflexión sobre el tema, sobre mi experiencia con respecto al tema, lo que yo opinaba, como quería yo trabajarlo cuando fuera docente y sobre cómo me había sentido durante su trabajo en el aula.

La estrategia relacionada con ofrecer apoyos temporales fuera del aula ordinaria cuando beneficien la inclusión del educando supone otra propiedad de la concepción transgresora:

2.E7: Yo creo que puede ayudar, depende también de la necesidad, pero creo que hay alumnos que sí necesitan pues en algunas asignaturas, o en algunos momentos, pues estar en otra clase. Más que nada para, o sea, para ellos, para que se sientan a lo mejor más atendidos o si tienen que reforzar algún ámbito pues dentro de clase con muchos niños pues es más difícil. Entonces, yo

creo que el niño tiene que educarse dentro de clase con todos los niños de una forma normalizada y adaptada y todo, pero si tiene alguna necesidad en la que tiene que salir, pues creo que también tiene que salir. No veo tampoco muy mal que salgan los niños a fuera. De hecho, ayer lo estaba hablando con mi tutora de TFG, porque estábamos hablando de los niños que a lo mejor vienen aquí, que no tienen el idioma. Entonces si se queda en clase, primero tiene que tener cubierto esa necesidad del lenguaje de aprender el lenguaje, o sea la lengua del país en el que está ahora. Entonces, si él no tiene ese idioma, pues no va a poder seguir con el temario. Entonces, ahí sí que no veo problema que el niño salga, en plan en algunos momentos para aprender el idioma y luego volver a clase.

Como se induce de la cita de la entrevista anterior, esta estrategia se ha gestado, o reforzado, mediante la experiencia curricular con el conocimiento relevante, en concreto con investigar temas de interés para los educandos. Este concepto solo ha sido categorizado en el TFG antes citado y en otro informante:

4.E76: Eligiendo algún tema de algún trabajo o hablando entre todos, la fecha de exposición de algún examen, de exposición o de realización de un examen.

Otra estrategia propiedad de la concepción inclusiva transgresora es la variedad metodológica para adaptarse a la diversidad del aula:

2.E8: Yo creo que un profesor no debe seguir solamente una metodología, tiene que tener muchos recursos y dependiendo de... O sea, de la clase, de las características de la clase, tiene que llevar a cabo una metodología u otra.

Esta estrategia ha sido vivenciada por el informante mediante la experiencia curricular de metodologías participativas e innovadoras en la Facultad. Cabe resaltar que esta experiencia promueve sentimientos de admiración hacia el docente:

2.E.21. Fue en la asignatura de Organización, y nada, ya te digo era un profesor maravilloso y él sí que tenía diferentes actividades para cada día, tenía diferentes metodologías. Entonces, una de ellas, bueno, bastante de ellas de hecho, le gustaba hacer muchos debates.

Asimismo, las experiencias con las metodologías participativas promueven estrategias que fomentan la participación de los educandos en su aprendizaje y en la toma de decisiones:

3.E34: Si yo propongo una actividad, yo la propongo para que todos los alumnos la hagan, pero si yo veo que otro alumno tiene otra manera de hacer la actividad y el cual el resultado es el mismo, por qué tengo que decirle al alumno que no. ¿Está mal hecho? Si hace que dos más dos más uno es cinco, pero el chico en verdad hace dos más tres son cinco, es lo mismo. Entonces yo creo que no. Sí que dentro de esos límites, sí que puede hacerlo. Cada alumno es un mundo.

3.E36: Pues intentaría buscar otra actividad que sería de lo mismo y poder llegar a darle esos contenidos que necesita [refiriéndose a un alumno que no está cómodo con la actividad propuesta por el docente]

4.E75: Hacerles que participen y ellos tengan un poco de voz. El decir, chicos que os apetece más, que yo qué sé, que este tema lo trabajemos con un documental que toméis notas y hagáis un proyecto o que usemos el libro y hagamos las actividades y al final hagamos una reflexión acerca de lo que hemos aprendido y hagamos una ficha. Intentar que ellos también decidan un poco para guiar su propio aprendizaje y al final ellos también sean conscientes de cómo aprenden mejor, qué forma les gusta más.

4.E75: Yo creo que sobre todo teniendo en cuenta lo que tú estás obligado a enseñarles. Seleccionar e intentar dirigir todo eso a temas que tú sabes que a ellos les gustan o usar recursos que tú sabes que a ellos les gustan. Hacerlo todo muy de la forma más dinámica posible y hacerles que ellos interactúen entre ellos. Ellos tienen que construir al final un aprendizaje que les sea verdaderamente significativo, o sea, que sea algo que les sirva para la vida y que vayan a usar en su futuro, no algo que memorizo te lo plasmo en el examen, te pongo buena nota y me olvido de ello hasta que lo tenga que volver a dar en otro momento de mi vida.

Esta estrategia, propia de la concepción transgresora, se gesta, o refuerza en la experiencia curricular con las metodologías participativas e innovadoras. Los códigos de esta categoría incluyen: indagar sobre las interpretaciones de un texto (1.E15, 2.E36, 2.E21, 4.E77), tutorías reflexivas (4.E3, 4.E60, 2E7), investigar (2E7, 4.E76), múltiples métodos (2.E21) y debatir (2.E21, 4.E58). Asimismo, ha sido reforzada mediante la investigación de temas de interés para los educandos. Estos conceptos ya han sido fundamentados en el apartado de la concepción inclusiva dialéctica y en el presente apartado, por lo que no volveremos a reproducir sus citas. Por último, la concepción inclusiva transgresora incluye como propiedad la estrategia de autoridad que evidencia y promueve la libertad:

2.E56: Me gustaría que fuese más igualitaria en el sentido de que ellos tuvieran confianza para sentirse libres de tener su pensamiento, para reivindicar algún aprendizaje, para intervenir ellos también en su aprendizaje, que no... Sí que es verdad que a lo mejor el profesor, como es el que guía la clase y tal, sí que tiene que tener un poco más de voz y es el que tiene que organizar todo, ¿no? No es lo que los alumnos quieran, pero sí que me gustaría a lo mejor, que no pareciera tan un papel tan autoritario o tan... ¿Sabes? Que lo que diga el profe, sino que me gustaría que hubiese más libertad.

3.E35: Pues yo, en ese caso, intentaría convencer al alumno, explicarle el por qué, por qué lo hacemos así, el por qué creo que es así y aun así intentaría escucharle porque cree que no es así.

4.E27: Nosotros vamos a marcar los tiempos de forma conjunta, atendiendo a lo que ellos necesiten también y que todo lo que hacemos y que les decimos es en pro de ellos. Entonces, la autoridad debe de generarse siempre en los alumnos, haciendo que ellos vean que es necesaria y que la entiendan y que la respeten verdaderamente como lo que es no como algo que está impuesto.

4.E32: Yo lo he hecho mediante el diálogo principalmente y diciéndoles, a ver, yo me estoy formando para ser profe y quiero aprender de esto todo lo que pueda, igual que espero que vosotros aprendáis de mí. Entonces, no me apetece gritaros y faltaros al respeto ni levantaros la voz. Igual que sé que vosotros no queréis que yo lo haga. Entonces por favor vamos a respetar los tiempos de silencio porque estamos trabajando, cuando sea tiempo de hablar en asamblea, hablamos, sin problema, en el patio, hablamos, en los recreos, pasillos, donde queráis; pero en clase, por favor, si yo lo digo... Y la verdad es que funcionó bastante, tuve que repetirlo un par de veces y recordárselo, pero funcionó.

Se induce de los datos una senda de conectividad entre esta estrategia y las experiencias con los docentes universitarios, en concreto con aquellos que evidencian la importancia de los contenidos y sus decisiones:

1.E13: Saben llevarnos un poco mejor, o sea, yo he tenido uno de Historia que le he tenido este cuatrimestre pasado, y es que, yo no sé cómo hacía las cosas, pero vamos, era buenísimo, o sea, ese hombre era buenísimo. Le tenían todos mucho respeto.

1.E15: Bueno no sé, la verdad es que el señor este nos lo explicó todo muy bien, y él, pues sí, la Historia se la sabía perfectamente. Cuando ya son cosas más personales, como de los exámenes, sí que te explicaba el por qué.

4.E13: Sí, de la Universidad he tenido modelos muy buenos de profesores que nos veían a veces que no llegábamos, o sea, que estábamos en la clase y éramos máquinas de escribir porque lo único que hacíamos era redactar apuntes, y era, a ver paramos, dejad de tomar apuntes y vamos a hablar de lo que estamos dando, vamos de verdad a entender por qué y para qué lo estamos dando. Entonces hablas las cosas y ves que hay conceptos y contenidos que tienen un por qué y son necesarios.

E31: O simplemente profesores que a base de saber dar las clases de verdad y saber cómo integrar a los alumnos y engancharlos al ritmo de la clase han hecho que no sea necesario que nosotros respetemos de forma verdaderamente auténtica.

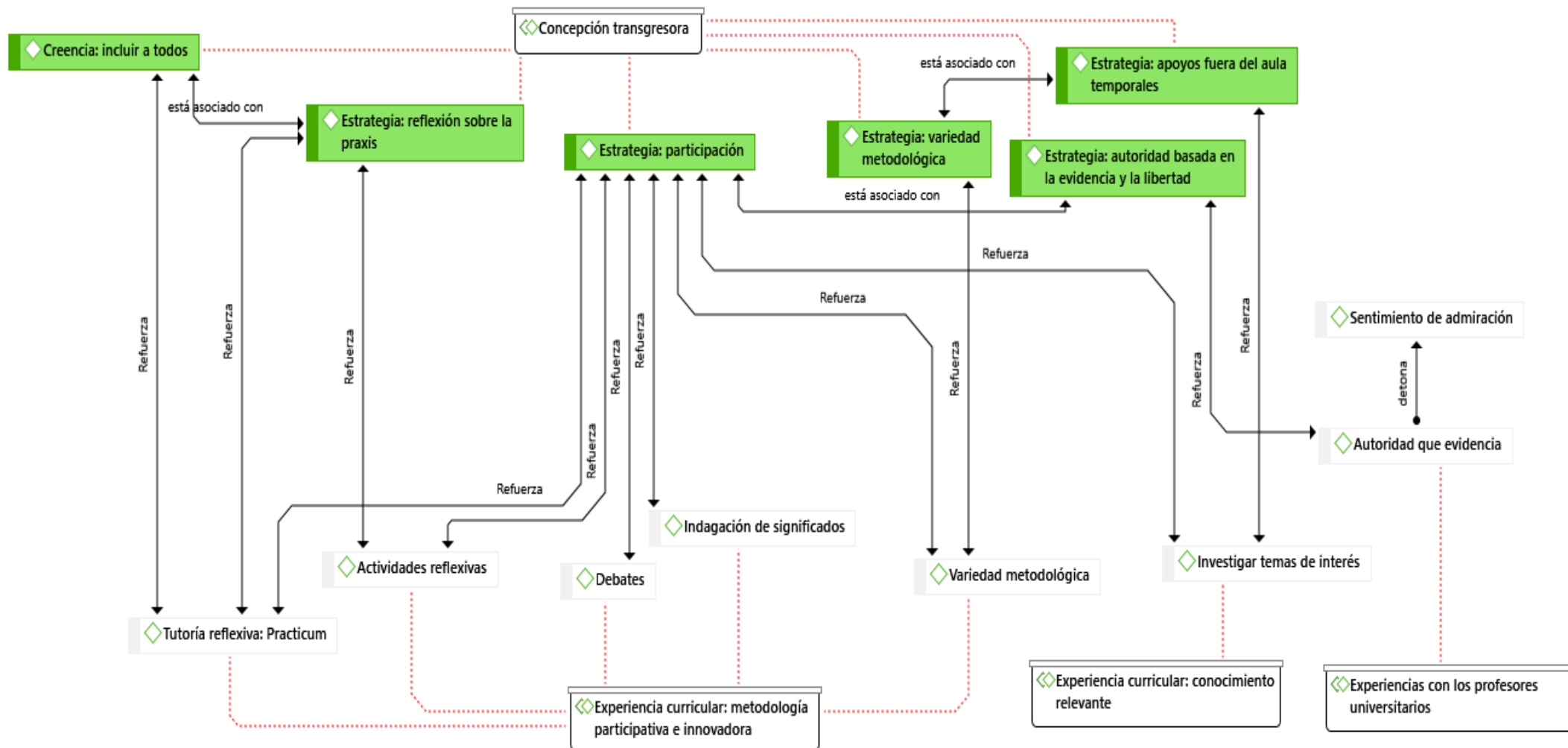
Como se induce de las citas de las entrevistas anteriores, la autoridad que evidencia, experimentada en la Facultad de educación, promueve en los educandos sentimientos de admiración y respeto que facilitan el aprendizaje de esta estrategia, de manera muy similar a la autoridad que da apoyo al educando propia de la concepción dialéctica.

En síntesis, la concepción inclusiva transgresora se caracteriza por mantener la creencia de incluir a todos, incluyendo varias estrategias prácticas: reflexión sobre la

Capítulo 3. Resultados

praxis, fomentar la participación, ofrecer variedad metodológica, apoyos fuera del aula ordinaria temporales y autoridad basada en la evidencia y la libertad. Las sendas de conectividad entre esta concepción y las experiencias durante el Grado de Educación Primaria incluyen las experiencias con las metodologías participativas e innovadoras, con el conocimiento relevante y con la autoridad que evidencia. En la figura 10 se ilustra la teoría axial sobre la concepción inclusiva transgresora.

FIGURA 10: TEORÍA AXIAL CONCEPCIÓN TRANSGRESORA.



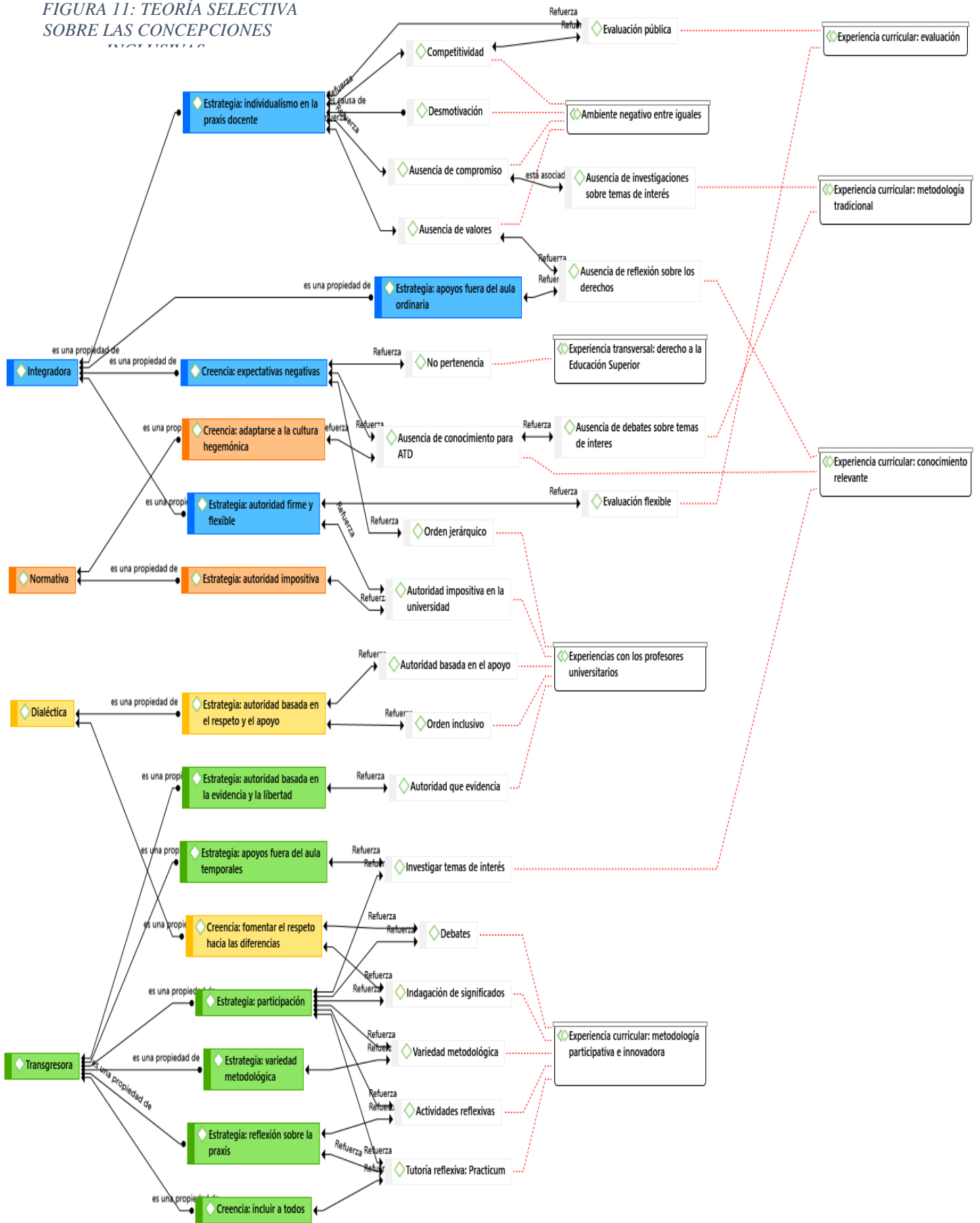
2.3. Codificación selectiva.

En este apartado se ha seleccionado como categoría central la concepción inclusiva, incluyendo en esta sus cuatro dimensiones: normativa, integradora, dialéctica y transgresora. Asimismo, se asocia cada concepción sus propiedades teóricas y prácticas representadas mediante creencias y estrategias respectivamente. Por último, se ha vinculado a cada dimensión y propiedad las experiencias durante el Grado de Educación Primaria que han reforzado, o gestado, cada concepción. Para ello, se ha utilizado la matriz condicional-causal.

Como ilustramos en la figura 11, la dimensión dialéctica y transgresora de la educación inclusiva ha sido reforzada mediante las experiencias curriculares con las metodologías participativas e innovadoras, caracterizadas por ofrecer a los educandos actividades reflexivas, múltiples metodologías, indagación y debates. Por el contrario, las metodologías tradicionales donde no se atiende los temas de interés para los educandos refuerzan las concepciones normativa e integradora. Asimismo, esta concepción ha sido reforzada mediante la experiencia con el conocimiento relevante para los educandos, principalmente mediante la investigación sobre temas de interés. No obstante, esta experiencia resulta contradictoria en cuanto que existe ausencia de conocimiento sobre la atención a la diversidad y ausencia de reflexión sobre los derechos, experiencias que refuerzan las concepciones normativas e integradoras. En la misma línea, las experiencias personales con los docentes han reforzado las dimensiones dialéctica y transgresora mediante las experiencias con la autoridad que evidencia y da apoyo, así como con el orden inclusivo en el aula. Sin embargo, la experiencia personal con los docentes mediante la autoridad impositiva y el orden de aula jerárquico refuerza las concepciones normativa e integradoras.

Si bien las experiencias personales con la autoridad docente, con el orden del aula, con el conocimiento relevante y las metodologías suponen contradicciones entre los significados y estrategias sobre la educación inclusiva, la experiencia transversal sobre el derecho a la Educación Superior y el ambiente negativo entre iguales refuerzan la concepción integradora.

FIGURA 11: TEORÍA SELECTIVA SOBRE LAS CONCEPCIONES DOCENTES



3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

En este apartado se describe el conjunto de resultados de los datos cuantitativos y cualitativos, analizando y comparando su coherencia, a la vez que se realiza una discusión sobre su vinculación con otras investigaciones relacionadas.

3.1. Incoherencia en las concepciones inclusivas de los participantes.

Analizando el grado de acuerdo del conjunto de la muestra, el análisis descriptivo muestra que los participantes están mayoritariamente de acuerdo con la concepción dialéctica y transgresora. En cuanto al grado de acuerdo con la primera, los resultados evidencian que este es mayor en su práctica “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo” (98.5%); y menor en la teoría “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” (92.6%). Similarmente, el acuerdo sobre la concepción transgresora es mayor a nivel práctico “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” (98.5%) que en la teoría “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares educativos” (93%).

No obstante, el alto grado de acuerdo con las concepciones dialécticas y transgresoras de la educación inclusiva convive con otras creencias propias de las concepciones normativas e integradoras que suponen una barrera cultural para el desarrollo de la educación inclusiva. El análisis descriptivo muestra que los participantes se encuentran divididos en el grado de acuerdo con la concepción normativa e integradora, especialmente cuando sus significados son llevados al nivel práctico. Así, el grado de acuerdo con la concepción normativa teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” alcanza un 40,7% de acuerdo entre los participantes, mientras que la concepción práctica “los educandos deben adaptarse a la dinámica del aula establecida por el docente” alcanza el 62% de acuerdo entre los participantes. En la misma línea, la afirmación teórica sobre la concepción integradora referente a que “las agrupaciones homogéneas favorecen el aprendizaje” presenta un 25,5% de acuerdo entre los participantes, mientras que su concepción práctica “los alumnos con necesidades

educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” llega al 50% de acuerdo entre los participantes.

En cuanto a los resultados de los datos cualitativos, mediante el análisis de las cuatro entrevistas, se ha evidenciado que las concepciones dialécticas y transgresoras conviven con creencias y estrategias propias de las concepciones normativas e integradoras ya que, al ser confrontados con juicios prácticos, surgían los significados contradictorios.

Por tanto, estas creencias suponen una barrera para el desarrollo de significados dialécticos y transgresores sobre la educación inclusiva, y su superación facilitará la generación de conocimiento inclusivo y, por ende, prácticas innovadoras que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes en la escuela ordinaria independientemente de su singularidad.

3.2. Diferencias en las concepciones inclusivas en los grupos de participantes según su universidad y mención.

Mediante el contraste de hipótesis se ha verificado que existen diferencias en las concepciones inclusivas de los participantes en relación con la universidad de procedencia. Atendiendo a la concepción inclusiva normativa teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela” se ha verificado que existen diferencias estadísticamente significativas entre la UAM y la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM: en la UAM el 22,2% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 48,9% de la UCM. En la misma línea, se ha verificado que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel práctico de esta concepción “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente” entre los participantes de la UAM y de la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM: en la UAM el 54% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 65,7% de la UCM. Por otro lado, mediante el contraste de hipótesis de diferencia se ha verificado que no existen diferencias estadísticamente significativas en el acuerdo con la concepción inclusiva normativa teórica y práctica entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM y en la UCM. Por ende, estos resultados apuntan a que el acuerdo con la concepción normativa práctica entre los participantes de la UCM y en la UAM se debe a otros factores.

En cuanto a la concepción inclusiva integradora existen diferencias estadísticamente significativas en el acuerdo a nivel teórico “las agrupaciones homogéneas de educandos

favorecen el aprendizaje” entre los participantes de la UAM y de la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM que en la UAM: en la UAM el 12,7% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 31,2% de la UCM. Asimismo, esta concepción teórica no presenta diferencias significativas en el acuerdo de los participantes según su mención. Por otro lado, se ha verificado que existen diferencias en el acuerdo a nivel práctico “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” entre los participantes de la UAM y de la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM: en la UAM el 25,4% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 61,1% de la UCM. No obstante, esta diferencia se relaciona con las menciones cursadas por los participantes de la UAM y de la UCM. En concreto, el desacuerdo entre los participantes cursando PT/INC ha sido mayor que en el resto de las menciones. Paradójicamente, un alto número de participantes está de acuerdo con que los maestros y maestras con menciones de PT y AL ofrezcan apoyos fuera del aula ordinaria, lo que evidencia una clara tendencia a delegar la responsabilidad de la atención a la diversidad hacia los mal denominados especialistas, perpetuando “prácticas inclusivas excluyentes” (Hodkinson, 2012) que suponen una barrera cultural para la implementación de la educación inclusiva.

Los resultados referentes a la concepción dialéctica a nivel teórico “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos” verifican que existen diferencias estadísticamente significativas en su acuerdo entre los participantes de la UAM y de la UCM, siendo mayor el acuerdo en la UCM: en la UAM el 85,4% están bastante o totalmente de acuerdo, frente al 95,8% de la UCM. No obstante, se ha refutado la hipótesis a nivel práctico “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo” dado que el grado de acuerdo no difiere entre los participantes de la UAM y de la UCM. Atendiendo a las diferencias entre los participantes cursando distintas menciones, se verifica que no existen diferencias en el acuerdo con esta concepción, tanto a nivel teórico como práctico.

Por último, se ha refutado la hipótesis de diferencia en la concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares” y práctica “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos” ya que no existen diferencias estadísticamente significativas entre universidades. Asimismo, no

existen diferencias en el acuerdo sobre la concepción transgresora teórica entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM, aunque se refuta esta hipótesis en la UCM, donde se encuentra menor grado de acuerdo entre los participantes que cursan la mención de Educación Física, cuestión que se vincula a la tradición cultural de los maestros de EF (Richards, et. al., 2014) y que supone una clara barrera cultural para la implementación de la educación inclusiva. En cambio, en la concepción práctica no existen diferencias significativas en el acuerdo entre los participantes que cursan distintas menciones en la UAM y en la UCM.

3.3. Incoherencias en el sistema de prácticas del currículo democrático.

Analizando el atributo democrático sobre la autoridad, los resultados muestran contradicciones en los ámbitos personal y curricular de este atributo: solo el 53,8% del conjunto de la muestra percibe la práctica personal “los docentes dialogan y evidencian” como frecuente y el 40,9% de los participantes perciben como frecuente la práctica curricular de la autoridad “realización de prácticas para evidenciar la toma de decisiones”. En cambio, la percepción en cuanto a la práctica transversal “los docentes siguen las normas” e institucional “acciones para detectar el abuso de poder” es más homogénea, dado que el 70,1% considera la primera como una práctica frecuente y el 84,1% considera infrecuente la segunda. Como consecuencia de la incoherencia que suponen las prácticas percibidas por los estudiantes al respecto de la autoridad durante su formación, podría cuestionarse si los participantes se encuentran preparados para legitimar su autoridad en escuelas inclusivas y democráticas o, si esta incoherencia en la cultura de las facultades de educación limita la necesaria “relación dialogada” entre el docente y el educando para la construcción de conocimiento (Aguilera, 2019). En esta línea, la teoría selectiva desarrollada en la vertiente cualitativa evidencia cómo las experiencias con la autoridad impositiva refuerzan, o gestan, en los estudiantes estrategias relacionadas con las concepciones normativa e integradoras; mientras que la autoridad basada en el apoyo, la evidencia y la libertad, promueven estrategias propias de las concepciones dialécticas y transgresoras.

Tomando en consideración el atributo democrático sobre el orden inclusivo, se destaca que la mayoría de participantes lo perciben como infrecuente: el 74,2% de los participantes perciben su práctica personal como frecuente “sentirse como un miembro igualitario del grupo”; el 80,4% considera infrecuente su práctica curricular “la

evaluación se adapta a la diversidad de los educandos”; el 58,4% percibe como frecuente la práctica transversal “privacidad de las calificaciones”; y el 58,2% considera infrecuente la práctica institucional “selección justa de estudiantes becados por la facultad”. Asimismo, en el análisis descriptivo sobre la diversidad de la muestra de estudiantes, se evidencia su homogeneidad, cuestión limita el aprendizaje de la educación inclusiva en las facultades de educación. En la misma línea, los resultados de la vertiente cualitativa relacionan la vivencia del orden jerárquico en el aula, con la concepción normativa vinculada a las expectativas negativas hacia los educandos fuera de la norma; y la vivencia del orden inclusivo, se ha relacionado con estrategias propia de la concepción dialéctica como dar apoyo y fomentar el respeto.

Cabe destacar que, en el atributo democrático sobre el conocimiento relevante, solo el 53,7% de los participantes perciben su práctica personal como frecuente “las tutorías individuales fomentan la reflexión sobre temas de interés”. Asimismo, resultan infrecuentes sus prácticas curriculares, el 71,1% considera infrecuente que se promueva la investigación sobre temas de interés común y el 55,9% considera infrecuente que se debatan temas de interés común. A su vez, el 70,6% percibe como infrecuente su práctica transversal “enseñanza transversal de la atención a la diversidad”. Por último, el 62,6% considera infrecuente su práctica institucional “divulgación de las políticas para la atención a la diversidad en la Facultad”. Esta ausencia de conocimiento relevante para los participantes limita el desarrollo de concepciones y estrategias inclusivas. Como se señala en los resultados de la en la vertiente cualitativa, se ha evidenciado cómo influyen las experiencias con la investigación sobre temas de interés y la tutoría reflexiva en el desarrollo de concepciones transgresoras. Al respecto, existe amplia evidencia sobre los beneficios de la tutoría como práctica universitaria para la generación de conocimiento desde los intereses e inquietudes de los educandos (Aguilera, 2009; 2019; Macias et. al., 2017). Además, se ha demostrado el cambio de actitudes de los estudiantes hacia la educación inclusiva mediante programas que incluyen un eje central respecto a la atención a la diversidad (Sevilla, et. al., 2018).

Abordando los resultados sobre el atributo democrático referente a los derechos, el 65,5% de los participantes perciben su práctica personal como frecuente “los docentes respetan los derechos de los estudiantes”; el 82,7% de los participantes considera infrecuente su práctica curricular “reflexión sobre los derechos en el aula”; en cuanto a su práctica transversal, el 81,9% percibe como frecuente el derecho a la libre expresión,

el 86,3% considera frecuente el derecho a la privacidad, el 86,7% percibe como frecuente el derecho al movimiento y solo el 55,3% percibe como frecuente “el derecho de protección frente al castigo” (ej.: dudosos suspensos, recibir un trato indiferente o comentarios humillantes); por último, el 84,7% de los participantes considera frecuente su práctica institucional “derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”. Si bien este atributo ha sido percibido por la mayoría de los participantes como frecuente, es destacable que la práctica relaciona con la reflexión sobre los derechos sea percibida como infrecuente. Asimismo, en la vertiente cualitativa, se ha evidenciado que esta ausencia de reflexión crítica refuerza la falta de valores inclusivos y las estrategias vinculadas con ofrecer apoyos fuera del aula. A su vez, se ha evidenciado que se desarrollan posiciones poco críticas al respecto del derecho a la Educación Obligatoria y Superior entre los entrevistados, cuestión criticada por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2018) al respecto de la ineficacia de la formación del profesorado en la defensa de los derechos humanos.

Especialmente reseñable resulta la baja frecuencia percibida por parte de los participantes sobre el atributo democrático referente a la participación universal: el 57,8% de los participantes perciben como infrecuente su práctica en el ámbito personal “los docentes valoran la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas”; el 73% considera infrecuente su práctica curricular “indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto”; el 70,5% percibe como infrecuente su práctica transversal “los estudiantes toman algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura”; y el 55,4% considera infrecuente su práctica institucional “la facultad promueve la toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno”. Al respecto de la importancia de la participación universal, Knight, (2000a) señaló los conocimientos y habilidades vinculados a la participación son esenciales para desarrollar una cultura inclusiva. Cabe resaltar la interdependencia entre este atributo y el conocimiento relevante, dado que para considerar los intereses de los educandos se precisa de su participación en el aprendizaje y en la toma de decisiones. Asimismo, los resultados de la vertiente cualitativa evidencian cómo las experiencias con metodologías participativas y reflexivas forman Gestalts informados sobre la educación inclusiva transgresora, cuestión vinculada con la necesaria participación para el “aprendizaje expansivo” y el “conocimiento democrático” (Zeichner, et. al., 2014). Por otro lado, la baja frecuencia percibida de la participación,

limita el desarrollo de liderazgo inclusivo en la enseñanza y en la investigación (Booth, 2011).

Analizando el atributo democrático sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje, los resultados descriptivos evidencian que el 55% de los participantes perciben como frecuente su práctica personal “los docentes muestran expectativas positivas sobre las potencialidades educativas de los educandos”; el 84,9% considera infrecuente su práctica curricular “evidenciar buenas prácticas inclusivas”; el 83,2% percibe como frecuente la práctica transversal “valoraciones constructivas sobre los otros”; y el 57% considera infrecuente su práctica institucional “actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria”. Al respecto del ambiente óptimo para el aprendizaje, los resultados de los datos cualitativos lo vinculan con las experiencias con la autoridad que evidencia y da apoyo, prácticas generadoras de Gestalt informados sobre la educación inclusiva dialéctica y transgresora.

En cuanto al atributo democrático referente a la igualdad y la equidad, el 62,7% de los participantes perciben como infrecuente su práctica personal “los docentes dan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes”; el 69,5% considera frecuente su práctica curricular “las tareas fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes”; el 59,7% percibe como frecuente su práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa”; y el 69,9% considera frecuente su práctica institucional “la tutoría universitaria como un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro”. En la vertiente cualitativa ha surgido una categoría sobre el ambiente negativo entre iguales, relacionada con la competitividad y con el individualismo en la praxis docente, cuestiones alejadas de la necesaria colaboración entre la comunidad educativa para el desarrollo de instituciones educativas inclusivas. La ausencia de valor hacia la colaboración entre los estudiantes ya fue señalada por Sandoval (2009) en una investigación desarrollada en la UAM, cuestión que limita la reflexión crítica sobre la experiencia (Hargreaves, 1994).

Por tanto, los atributos democráticos percibidos como más infrecuentes por la muestra de estudiantes son la autoridad como práctica institucional; el orden inclusivo como práctica curricular e institucional; el conocimiento relevante como práctica curricular, transversal e institucional; los derechos como práctica curricular; la participación universal como práctica personal, curricular, transversal e institucional; el ambiente óptimo para el aprendizaje como práctica curricular e institucional; y por último, la

igualdad y la equidad como práctica personal. De ahí, se deriva que la cultura técnica (Lortie, 1975) percibida por los participantes de la UAM y de la UCM no es coherente entre su sistema de prácticas (Puig, 2012), principalmente en relación con las prácticas curriculares, generando a su vez un mundo de valores contradictorio con la filosofía de la educación inclusiva (Álvarez y Buenestado, 2015), lo que dificulta el desarrollo de conocimiento práctico y teórico coherente.

3.4. Diferencias en la percepción de atributos democráticos.

Mediante el contraste de hipótesis de diferencia sobre los atributos del currículum democráticos analizados en esta investigación, se ha evidenciado que la práctica personal de la autoridad “rol docente dialogante, evidenciando científicamente las decisiones” ha sido percibida como más frecuente en la UCM que en la UAM: el 36,1% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica personal de la autoridad, frente al 61.4% de los participantes de la UCM.

En segundo lugar, se ha evidenciado diferencias en la percepción de la práctica curricular “evaluación adaptada a la diversidad de los estudiantes” e institucional “selección justa de estudiantes becados” del atributo democrático sobre el orden inclusivo, siendo mayor la frecuencia percibida de los participantes de la UCM: el 14,3% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 21,2% de los participantes de la UCM; y el 28.6% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica institucional, frente al 47,9% de los participantes de la UCM.

En cuanto al atributo democrático sobre el conocimiento relevante, la frecuencia percibida de la práctica transversal “enseñanza transversal de la atención a la diversidad” es mayor en la UCM que en la UAM: el 17,5% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 31,6% de los participantes de la UCM.

Por el contrario, la percepción del atributo democrático sobre los derechos no presenta diferencias en ninguna de las prácticas analizadas entre los grupos de la UAM y de la UCM.

Atendiendo a la frecuencia percibida de la práctica curricular sobre la participación universal “indagar distintas interpretaciones de un texto” se evidencia mayor frecuencia

percibida en la UCM que en la UAM: el 17,5% de los participantes de la UAM consideran frecuente esta práctica curricular, frente al 31,2% de los participantes de la UCM.

En cuanto a la frecuencia percibida de la práctica personal “dar apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes” y transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa”, referentes a la equidad, ha sido mayor en la UCM que en la UAM: el 27% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 41,9% de los participantes de la UCM; el 46,8% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 65,4% de los participantes de la UCM.

Por último, los participantes de la UAM han percibido como más frecuente la práctica curricular del atributo sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje “realizar actividades educativas que evidencian buenas prácticas inclusivas” se ha percibido con mayor frecuencia en la UAM: el 19,7% de los participantes de la UAM consideran frecuente la práctica curricular, frente al 13% de los participantes de la UCM. Al respecto, se ha destacado por parte de los estudiantes las actividades y proyectos relacionados con el Programa Promotor, los trabajos sobre escuela ideal-inclusiva, realizar adaptaciones, actividades de rol, Conferencias del Secretariado Gitano, Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa, Educar para la Igualdad y la Ciudadanía, Fundamentos de la Expresión Artística, Atención a la Diversidad, Educación Inclusiva, Lectura y Escritura Creativa, mención de EF, mención de AL.

3.5. Marco teórico y práctico de las concepciones inclusivas.

DeLuca (2012; 2013) desarrolló un marco teórico sobre las concepciones de la educación inclusiva vinculado a las relaciones hegemónicas propias de cada concepción, en el que se fundamentó parte del diseño del cuestionario. Los resultados obtenidos en la vertiente cualitativa son coherentes con el marco teórico planteado por este autor, siendo además ampliado mediante la Teoría Fundamentada, principalmente, en el ámbito de las prácticas inclusivas asociadas a estas concepciones.

En primer lugar, se ha inducido de los datos que la concepción normativa incluye la creencia sobre la adaptación del educando a la cultura hegemónica de la escuela, esto es una relación unicéntrica, y las estrategias vinculadas a la autoridad impositiva. En segundo lugar, la concepción integradora contiene como propiedades las expectativas negativas sobre las potencialidades de los educandos que no se ajustan a la norma,

principalmente por cuestiones de diversidad funcional o por etnia gitana, vinculado a una relación multicéntrica inicial, y también las estrategias relacionadas con dar apoyos permanentes fuera del aula, con la autoridad firme pero flexible y con el individualismo en la praxis docente. En tercer lugar, la concepción dialéctica presenta la creencia sobre la importancia de fomentar el respeto a la diversidad, vinculada a la relación concéntrica avanzada; y la estrategia de la autoridad docente basada en el respeto y el apoyo. Por último, la concepción transgresora se caracteriza por mantener la creencia de incluir a todos, o relación concéntrica; incluyendo varias estrategias prácticas como la reflexión sobre la praxis, fomentar la participación, ofrecer variedad metodológica, apoyos fuera del aula ordinaria temporales y autoridad basada en la evidencia y la libertad.

3.6. Relaciones entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas.

Mediante el contraste de hipótesis se ha evidenciado que existe relación baja positiva entre la concepción normativa práctica y la concepción integradora teórica con algunas prácticas de los atributos democráticos percibidos mayoritariamente como infrecuentes. Tomando en consideración la concepción normativa práctica, existe relación positiva con aquellas prácticas cuya frecuencia percibida es baja: la práctica curricular del conocimiento relevante “investigar temas de interés para los educandos”; la práctica transversal del conocimiento relevante “tratar la atención a la diversidad de manera transversal”; la práctica curricular de los derechos “reflexionar sobre los derechos”; la práctica curricular sobre el ambiente óptimo para el aprendizaje “evidenciar prácticas inclusivas”; la práctica personal de la equidad y la igualdad “dar apoyo a las necesidades educativas”; y la práctica transversal de la equidad y la igualdad “distribución justa de los recursos”.

En segundo lugar, y de manera similar con la concepción normativa práctica, la concepción integradora teórica también se relaciona de manera positiva con una práctica cuya frecuencia es baja: la práctica curricular de los derechos “reflexionar sobre los derechos”. Como ya se ha señalado, el grado de desacuerdo con la concepción integradora práctica es mayor entre aquellos participantes que no cursan las optativas de PT. Por ende, estas relaciones suponen un bajo nivel de conciencia, o de reflexión crítica, al respecto de los atributos democráticos por parte de los participantes cursando otras menciones que mantienen una concepción normativa práctica o integradora teórica.

Por otro lado, los resultados muestran que existe relación positiva baja entre la concepción dialéctica práctica y la concepción transgresora práctica con algunas prácticas de los atributos democráticos percibidos mayoritariamente como frecuentes y relaciones negativas bajas entre la concepción transgresora a nivel teórico y práctico con algunas prácticas percibidas como infrecuentes. En primer lugar, la concepción dialéctica a nivel práctico se relaciona con dos prácticas de frecuencia alta: la práctica personal del orden inclusivo “hacer sentir a los estudiantes que son miembros igualitarios del grupo” y con la práctica institucional de los derechos “sentir que tengo derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”. En segundo lugar, existe relación entre la concepción transgresora nivel práctico con la práctica personal del orden inclusivo “sentirse valorado como miembro igualitario del grupo clase” y con la práctica institucional del atributo derechos “sentir que tengo derecho a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”. En tercer lugar, se evidencia la relación negativa entre la concepción transgresora a nivel teórico con la práctica curricular del atributo orden inclusivo “las calificaciones se adaptan a la diversidad del alumnado” y con la práctica institucional del atributo ambiente óptimo para el aprendizaje “actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria”.

Atendiendo la concepción transgresora, se evidencian correlaciones negativas entre la concepción práctica con el atributo participación universal en sus prácticas curricular “indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto” y transversal “tomar algunas decisiones junto al profesorado sobre las asignaturas”. De lo anterior se deduce que estas relaciones positivas y negativas son coherentes con la frecuencia percibida de los atributos democráticos y, por ende, suponen un mayor nivel de conciencia, o de reflexión crítica, sobre los atributos democráticos por parte de los participantes que mantienen una concepción dialéctica o transgresora.

Por último, cabe señalar que las concepciones normativas e integradoras encontradas en esta investigación podrían ser superadas mediante la implementación de un currículum con un eje central sobre la atención a la diversidad (Sevilla, et. al., 2018), con prácticas reflexivas y críticas que promuevan la indagación y la colaboración (Avalos, 2011; Pérez-Gómez, et. al., 2015; Moya, 2017; Montero, 2018), con la tutoría universitaria para la generación de conocimiento (Macías, et. al. 2017; Aguilera, 2019), con programas de inducción y seminarios reflexivos (Brouwer y Korthagen, 2005) y con debates sobre casos prácticos (Beck, 2007. En Richards et. al., 2014).

3.7. Relaciones contradictorias entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas.

Los resultados de la vertiente cuantitativa verifican que existen relaciones contradictorias con la concepción normativa a nivel práctico y la concepción dialéctica a nivel teórico con la práctica personal de la autoridad. Se evidencia que existe relación positiva entre la concepción dialéctica a nivel teórico con la práctica personal de la autoridad docente “dialogar y evidenciar decisiones”. Contradictoriamente, también existe relación positiva baja entre la concepción normativa práctica y la práctica personal de la autoridad. No obstante, en la vertiente cualitativa de esta investigación, se ha evidenciado cómo las prácticas personales con la autoridad docentes han reforzado las concepciones dialéctica y transgresora mediante las experiencias donde los docentes evidencian y dan apoyo, cuestión muy vinculada al orden inclusivo en el aula, con la participación y con el conocimiento relevante. Sin embargo, la experiencia personal con los docentes que ejercen una autoridad impositiva, con el orden de aula jerárquico y con la ausencia de conocimiento, han reforzado las concepciones normativas e integradoras.

Por otro lado, se ha evidenciado que existe relación entre la concepción normativa práctica con una práctica percibida como frecuente por la mayoría de la muestra: la práctica institucional de los derechos “educación superior y aprendizaje a lo largo de la vida”. Esta última relación contradictoria puede deberse a la baja frecuencia percibida de reflexión sobre los derechos. En la misma línea, en la vertiente cualitativa de esta investigación, se ha evidenciado que los informantes no habían realizado prácticas reflexivas sobre los derechos, y cómo la experiencia institucional sobre el derecho a la Educación Superior, donde la inclusión de personas con diversidad funcional es claramente insuficiente, ha reforzado la concepción integradora de los informantes. Estas relaciones contradictorias coinciden con la ausencia de la competencia relacionada con la autoridad en los perfiles de ingreso y egreso de las Facultades de Educación en España señalada por Alonso-Sanz (2019) y con la necesaria relación educativa dialogada para la generación de conocimiento mediante la reflexión crítica expuesta por Aguilera (2019). Por último, cabe señalar la importancia de incidir en estas cuestiones de manera explícita y coherente, dado que las normas y rutinas que emanan de la autoridad docente y de la ausencia de colectivos en las universidades, son menos conscientes para los docentes (Puig, 2012), pero afectan al sentido de pertenencia, a la participación y al juicio crítico (Kohlberg, 1997. En Rubio 2012) necesarios para el desarrollo de escuelas inclusivas.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

En este capítulo se presentan las conclusiones y propuestas sobre la relación entre los atributos democráticos del currículum y las concepciones inclusivas de una muestra de estudiantes de los Grados de Educación Primaria. Como objetivo general de esta investigación nos planteamos analizar la relación entre los atributos democráticos del currículum y las concepciones inclusivas de una muestra de estudiantes de los Grados de Educación Primaria averiguando si la reflexión sobre estos atributos genera un conocimiento coherente entre la teoría y práctica. Para ello, ha sido necesario conocer los aspectos desarrollados a continuación.

1. SIGNIFICADOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Como pregunta general de investigación nos planteamos conocer qué significados teóricos y prácticos mantenían los participantes sobre la educación inclusiva, persiguiendo como objetivo la descripción de las concepciones inclusivas de los participantes. Vinculadas a este interrogante se formularon tres hipótesis: la concepción teórica y práctica sobre la educación inclusiva de los participantes de los Grados de Educación Primaria presenta incoherencias; las concepciones inclusivas de los participantes difieren entre la UAM y la UCM; y las concepciones inclusivas de los participantes difieren entre los participantes con distinta mención.

El análisis descriptivo evidenció que la mayoría de los participantes estaban de acuerdo con la concepción dialéctica y transgresora tanto a nivel teórico como práctico, aunque a su vez, se apreció una tendencia alta en el acuerdo con la concepción normativa y con la concepción integradora, sobre todo en sus significaciones prácticas. Estas incoherencias han sido también evidenciadas en la vertiente cualitativa mediante el análisis de entrevistas, donde las concepciones normativas e integradoras han aparecido como un componente inconsciente de los significados de los participantes, quienes expresaban principalmente significados inclusivos dialécticos y transgresores, pero al ser confrontados con situaciones prácticas aparecían significados normativos e integradores automatizados. Por ello, al respecto puede concluirse que se ha alcanzado el objetivo

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

descriptivo sobre las concepciones inclusivas de los participantes, verificándose que existen incoherencias entre sus concepciones inclusivas a nivel teórico y práctico.

En cuanto a las hipótesis de diferencia, se ha verificado que existe mayor acuerdo entre los participantes de la UCM en las siguientes concepciones:

- La concepción inclusiva normativa teórica “todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la escuela”.
- La concepción normativa a nivel práctico “los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente”.
- La concepción inclusiva integradora a nivel teórico “las agrupaciones homogéneas de educandos favorecen el aprendizaje”.
- La concepción inclusiva integradora a nivel práctico “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica”.
- La concepción dialéctica a nivel teórico “la escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los alumnos alcancen los mismos estándares educativos”.

En cambio, se refutan la hipótesis de diferencia entre la UAM y la UCM en las siguientes concepciones:

- La concepción dialéctica a nivel práctico “los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje cooperativo”.
- La concepción transgresora teórica “la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares”.
- La concepción transgresora a nivel práctico “el docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos”.

Por tanto, si bien se ha verificado parcialmente la hipótesis de diferencias entre la UAM y la UCM, cabe señalar que la muestra de la UCM cuenta con más representación de distintas menciones que la muestra de la UAM, donde los participantes cursaban mayoritariamente la mención de PT/INC, siendo además la muestra de la UCM más numerosa.

En cuanto a las diferencias entre los participantes que cursan distintas menciones, se constatan las siguientes:

- Existe menor acuerdo con la concepción integradora a nivel práctico “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica” entre los participantes que cursan la mención de PT/INC tanto de la UAM como en la UCM.
- Existe menor acuerdo entre los participantes que cursan la mención de EF con la concepción transgresora a nivel teórico sobre “el derecho a la participación de todos los educandos y la flexibilización de los estándares”.

Por ende, se verifican parcialmente las diferencias en las concepciones inclusivas de los participantes con distinta mención. Cabría indagar sobre los factores que influyen en el mayor acuerdo con las concepciones normativas e integradora teórica entre los participantes de la UCM y sobre las diferencias en cuanto a la concepción integradora práctica en los participantes que cursaban la mención de PT/INC.

2. PERCEPCIONES DE LOS PARTICIPANTES DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS DEL CURRÍCULUM DEMOCRÁTICO.

En el planteamiento de esta investigación, se estableció como pregunta general qué frecuencia de prácticas relacionadas con el currículum democrático perciben los participantes durante su formación y como objetivo describir la frecuencia de experiencias educativas democráticas vivenciadas durante el Grado en Educación Primaria desde la perspectiva de los participantes. Asimismo, se planteó una hipótesis vinculada al objetivo: los atributos democráticos percibidos por los estudiantes difieren entre la UAM y la UCM.

El currículum democrático analizado cuenta con siete atributos y cada atributo ha sido analizado mediante las prácticas personales con los docentes, las prácticas curriculares, las prácticas transversales y las prácticas institucionales. Con los resultados del análisis descriptivo de frecuencias y del contraste de diferencias, se ha generado un perfil del sistema de prácticas percibidas por los participantes (ver figura 5). La mayoría de los participantes han percibido como frecuentes las siguientes prácticas de los atributos democráticos del currículum:

- Autoridad: práctica transversal “los docentes siguen las normas”.

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

- Orden inclusivo: práctica personal “sentirse como un miembro igualitario del grupo”.
- Conocimiento relevante: ninguna práctica.
- Derechos: práctica personal “los docentes respetan los derechos de los estudiantes”, prácticas transversales “derecho a la libre expresión”, “derecho a la privacidad” y “derecho al movimiento”, práctica institucional “derecho de acceso a la educación superior y al aprendizaje a lo largo de la vida”.
- Ambiente óptimo: práctica transversal “valoraciones constructivas sobre los otros”.
- Igualdad y equidad: práctica curricular “las tareas fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes”, práctica transversal “los recursos educativos se distribuyen de forma justa” y práctica institucional “la tutoría universitaria como un ámbito integrado en el Servicio de Orientación a disposición de cualquier miembro”.

En cambio, también la mayoría de los participantes han percibido como infrecuentes las siguientes prácticas de los atributos democráticos del currículum:

- Autoridad: institucional “acciones para detectar el abuso de poder”.
- Orden inclusivo: práctica curricular “la evaluación se adapta a la diversidad de los educandos”.
- Conocimiento relevante: práctica curricular “investigación sobre temas de interés común” y práctica transversal “enseñanza transversal de la atención a la diversidad”.
- Derechos: práctica curricular “reflexión sobre los derechos en el aula”.
- Participación universal: práctica curricular “indagar sobre las distintas interpretaciones de un texto” y práctica transversal “los estudiantes toman algunas decisiones junto al profesorado sobre la asignatura”.
- Ambiente óptimo: práctica curricular “evidenciar buenas prácticas inclusivas”.
- Igualdad y equidad: práctica personal “los docentes dan apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes”.

Por último, puede apreciarse que hay división en la respuesta de los participantes en las siguientes prácticas de los atributos democráticos del currículum, en referencia a la frecuencia:

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

- Autoridad: práctica personal “los docentes dialogan y evidencian” y práctica curricular de la autoridad “realización de prácticas para evidenciar la toma de decisiones”.
- Orden inclusivo: práctica transversal “privacidad de las calificaciones” y práctica institucional “selección justa de estudiantes becados por la facultad”.
- Conocimiento relevante: práctica personal “las tutorías individuales fomentan la reflexión sobre temas de interés”, práctica curricular “debatir temas de interés común”.
- Derechos: práctica transversal “derecho de protección frente al castigo”.
- Participación universal: práctica personal “los docentes valoran la opinión de los estudiantes sobre las decisiones educativas” y práctica institucional “la facultad promueve la toma de decisiones conjunta mediante los Órganos Democráticos de Gobierno”.
- Ambiente óptimo: práctica personal “los docentes muestran expectativas positivas sobre las potencialidades educativas de los educandos”.
- Igualdad y equidad: ninguna práctica.

Por ende, puede considerarse que se ha alcanzado el objetivo propuesto, respondiendo al interrogante sobre la percepción del sistema de prácticas del currículum democrático desde la perspectiva de los participantes. Se concluye con ello que el sistema de prácticas percibido muestra una cultura técnica incoherente en la formación de los implicados.

Por otro lado, se ha verificado parcialmente la hipótesis de diferencias entre la percepción de los participantes sobre los atributos democráticos. Se destacan dos prácticas que han sido percibidas por la mayoría como frecuentes en la UCM y como infrecuentes en la UAM: la práctica personal de la autoridad “rol docente dialogante, evidenciando científicamente las decisiones” y la práctica transversal de la equidad y la igualdad “los recursos educativos se distribuyen de forma justa”. No obstante, como se ha mencionado con anterioridad, no se concluye que estas diferencias sean relevantes, dadas las diferencias de representatividad en las muestras de la UAM y de la UCM.

3. SENDAS DE CONECTIVIDAD Y RELACIONES ENTRE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LAS CONCEPCIONES INCLUSIVAS DE LOS PARTICIPANTES.

En esta investigación, se plantearon como preguntas generales qué sendas de conectividad existen entre las experiencias educativas vivenciadas durante la formación inicial docente y las concepciones inclusivas de los participantes; qué experiencias educativas generan Gestalts informados sobre la educación inclusiva; en qué medida los participantes son conscientes y reflexionan sobre su aprendizaje de la educación inclusiva. Como objetivos se especificaron los siguientes: explorar la relación entre la percepción de las experiencias vinculadas al currículum democrático y las concepciones inclusivas de los participantes; y explorar el nivel de conciencia y reflexión de los participantes sobre sus experiencias y aprendizaje de la práctica inclusiva. Asimismo, se planteó una hipótesis vinculada al interrogante y objetivo: existe relación entre los atributos democráticos percibidos por los participantes del Grado de educación Primaria y sus concepciones inclusivas. Para dar respuesta al interrogante se analizaron cuatro entrevistas mediante la Teoría Fundamentada. Asimismo, se contrastó la hipótesis correlacional con los datos cuantitativos.

En la vertiente cualitativa del análisis se alcanzan cuatro teorías axiales sobre las concepciones inclusivas y su relación con las experiencias educativas. Asimismo, se desarrolla una teoría selectiva sobre las propiedades de cada concepción y las sendas de conectividad entre estas propiedades y las experiencias educativas. En cuanto a la concepción normativa se concluye:

- Propiedad: creencia sobre la adaptación del educando a la cultura hegemónica.
- Propiedad: estrategia vinculada a la autoridad impositiva que no promueve la participación de los educandos.
- Sendas de conectividad: las experiencias tempranas con la educación como condicionantes inconscientes no superados durante la formación en el Grado de Educación Primaria; la ausencia de conocimiento para atender a la diversidad, para fomentar el aprendizaje y la participación de los educandos, estrechamente vinculados a sentimientos de miedo, frustración y vergüenza que detonan de manera automatizada las estrategias impositivas; la experiencia

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

con metodologías tradicionales donde se desatienden los temas o problemas de interés para los educandos; las experiencias en la Facultad con docentes que ejercitan una autoridad impositiva; y la experiencia transversal de corporativismo docente en la Facultad.

Al respecto de esta concepción a nivel práctico, mediante el análisis de los datos cuantitativos se ha evidenciado que en la UCM hay mayor acuerdo con esta concepción, y a su vez, en la UCM se percibe con mayor que en la UAM la frecuencia la autoridad docente dialéctica. En esta línea se ha mostrado que existe relación entre la concepción normativa y atributos democráticos percibidos como infrecuentes por la mayoría de los participantes: la autoridad dialéctica, el conocimiento vinculado a la investigación, la transversalidad de la atención a la diversidad, la reflexión sobre los derechos, las prácticas educativas inclusivas evidenciadas, con el apoyo del docente a los educandos y con la distribución justa de los recursos. En cambio, también se relaciona con la vivencia sobre el derecho a la Educación Superior y al aprendizaje a lo largo de la vida, si bien cabría investigar sobre si la ausencia de reflexión sobre los derechos afecta a esta relación, en concreto sobre la no pertenencia de los colectivos que tradicionalmente no acceden a la universidad.

Atendiendo a la concepción inclusiva integradora se concluye:

- Propiedad: el prejuicio relacionado con las expectativas negativas sobre las potencialidades de los educandos con diversidad funcional.
- Propiedades: estrategias relacionadas con dar apoyos permanentes fuera del aula; la autoridad firme pero flexible y con el individualismo en la praxis docente.
- Sendas de conectividad: la experiencia transversal con el derecho a la Educación Superior y la no pertenencia de colectivos con diversidad funcional; las experiencias el orden jerárquico; la ausencia de conocimiento para atender a la diversidad; la autoridad impositiva incluida; la evaluación flexible; la ausencia de reflexión sobre los derechos y con la ausencia de valores; ambiente negativo entre iguales influenciada por la evaluación pública, por la ausencia de reflexión sobre los derechos y con la metodología tradicional cuya propiedad es la ausencia de la generación de conocimiento mediante los temas y problemas de interés para los educandos.

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

En línea con estos resultados, en la vertiente cuantitativa se muestra diferencias en el significado teórico de esta concepción entre los participantes de la UAM y de la UCM, y no entre las menciones de los participantes, y además se ha evidenciado una relación entre esta concepción y la reflexión sobre los derechos, percibida como infrecuente por la mayoría de los participantes. Asimismo, se evidencian diferencias a nivel práctico entre los participantes que cursaban la mención de PT/INC, mayoritariamente en desacuerdo, cuestión que podría vincularse con mayor conocimiento sobre la atención a la diversidad.

Al respecto de la concepción inclusiva dialéctica se concluye:

- Propiedad: creencia en el respeto a la diversidad.
- Propiedad: estrategias donde se ejerce una autoridad basada en el respeto y el apoyo.
- Sendas de conectividad: experiencias con metodologías participativas e innovadoras, tales como los debates y la indagación de significados; experiencias con los profesores universitarios que brindan apoyo a sus educandos y promueven un orden inclusivo en el aula, asociado a sentimientos de cariño y admiración hacia los docentes de la Facultad.

Los resultados cuantitativos también señalan que existe relación con la práctica personal de la autoridad y esta concepción a nivel teórico, donde los participantes perciben este atributo de manera contradictoria. Por tanto, la cultura técnica de la autoridad docente refuerza tanto las concepciones normativas como las dialécticas, en función de la cualidad, frecuencia y grado de reflexión crítica sobre estas experiencias. También a nivel práctico, se relaciona con la vivencia del derecho a la Educación Superior y del aprendizaje a lo largo de la vida, práctica también relacionada con la concepción normativa. Al respecto los resultados apuntan a la experiencia de orden inclusivo en el aula, donde se vivencia una experiencia educativa con personas que tradicionalmente no acceden a los estudios superiores.

Por último, en la concepción transgresora se concluye:

- Propiedad: creencia en la inclusión de todos, independientemente de las singularidades individuales.
- Propiedades: estrategias como la reflexión sobre la praxis, fomentar la participación de los educandos, ofrecer variedad metodológica, ofrecer apoyos

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

fuera del aula ordinaria temporales y ejercer una autoridad basada en la evidencia y la libertad.

- Sendas de conectividad: las experiencias con las metodologías participativas e innovadoras como las tutorías reflexivas, debates e inducción tutorizada reflexiva; con la generación de conocimiento relevante mediante la investigación; y con la experiencia con autoridad que evidencia sus decisiones.

Asimismo, los resultados cuantitativos evidencian diferencias entre los participantes que cursaban la mención de PT y EF, siendo mayor el acuerdo entre los primeros con la concepción transgresora a nivel teórico, y a su vez, con promover el orden inclusivo mediante la evaluación adaptada a las diferencias y con el desarrollo de un ambiente óptimo para el aprendizaje mediante la apertura a la comunidad educativa no universitaria. A nivel práctico se ha relacionado con la vivencia del Derecho a la Educación Superior y el aprendizaje a lo largo de la vida y de forma negativa con la participación en la toma de decisiones y con la indagación.

Por tanto, al respecto del contraste de hipótesis sobre la relación entre los atributos del currículum democráticos y las concepciones inclusivas, se concluye que se verifican parcialmente las siguientes hipótesis:

- Existe relación baja o media positiva entre la concepción normativa práctica y la concepción integradora teórica con algunas prácticas de los atributos democráticos percibidos mayoritariamente como infrecuentes.
- Existe relación positiva baja entre la concepción integradora teórica con una práctica cuya frecuencia es percibida mayoritariamente como baja.
- Existe relación positiva baja entre la concepción dialéctica práctica y la concepción transgresora práctica con algunas prácticas de los atributos democráticos percibidos mayoritariamente como frecuentes.
- Existen relación negativa baja entre la concepción transgresora a nivel teórico y práctico con algunas prácticas percibidas como infrecuentes.

Por ende, las relaciones entre las concepciones normativa e integradora con los atributos percibidos mayoritariamente como infrecuentes suponen un bajo nivel de conciencia, o de reflexión crítica, al respecto de los atributos democráticos por parte de los participantes que mantienen una concepción normativa práctica o integradora teórica. Asimismo, las relaciones positivas y negativas entre las concepciones dialécticas y

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

transgresoras son coherentes con la frecuencia percibida de los atributos democráticos por la mayoría de los participantes y, por ende, suponen un mayor nivel de conciencia, o de reflexión crítica, sobre los atributos democráticos por parte de los participantes que mantienen una concepción dialéctica o transgresora. De todo lo anterior se concluye que las experiencias que constituyen Gestalts informados son las vinculadas a las concepciones dialéctica y transgresora, dado el carácter reflexivo de sus prácticas, en los casos donde la frecuencia de estas ha sido alta. Por tanto, se ha dado respuesta a los interrogantes de esta investigación alcanzándose los objetivos.

Por otro lado, debido a las dificultades para obtener suficientes informantes en esta investigación, se ha limitado la saturación teórica necesaria para alcanzar una teoría selectiva sobre las sendas de conectividad entre los atributos democráticos y las concepciones inclusivas que sea generalizable. No obstante, las teorías axiales han sido minuciosamente desarrolladas y sus resultados están triangulados con las hipótesis correlacionales de la vertiente cuantitativa de esta investigación. Asimismo, el planteamiento de las hipótesis de diferencia no ha generado todos los resultados esperados debido a las dificultades encontradas para conformar una muestra que pudiese abarcar la diversidad inicialmente planteada. Asimismo, el planteamiento de hipótesis correlacionales entre las variables dependientes e independientes resulta limitado, ya que como se ha concluido, los constructos analizados son interdependientes, es decir, que el grado de acuerdo con las concepciones inclusiva influye en la percepción de los participantes sobre los atributos democráticos y, a su vez, la frecuencia y reflexión sobre las prácticas de los atributos democráticos influye en las concepciones inclusivas de los participantes. No obstante, la vertiente cualitativa ha mejorado la profundidad de esta investigación en la comprensión del fenómeno.

Como ha podido constatar, todo lo anterior está indicando que los alumnos participantes de esta muestra mantienen concepciones dialécticas y transgresoras, aunque, en un elevado porcentaje, estas conviven estrechamente con concepciones normativas e integradoras, no superadas durante su formación inicial, e incluso reforzadas, especialmente evidentes en su proyección práctica. Estas concepciones suponen una barrera cultural para el desarrollo de contextos educativos inclusivos, lo que podría facilitar la perpetuación de prácticas excluyentes y segregadoras en su futuro profesional.

En cambio, los resultados también señalan hacia experiencias educativas generadoras de concepciones dialécticas y transgresoras, emergiendo como fundamentales la

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

autoridad que evidencia sus decisiones, las metodologías participativas y la tutorización reflexiva, si bien convendría dotar de mayor frecuencia a estas experiencias. Para ello, el currículum democrático ha resultado útil para evaluar qué prácticas son contradictorias para los estudiantes, y así, facilitar la implantación de medidas orientadas a favorecer el desarrollo de una cultura coherente en las Facultades de Educación. Posteriores investigaciones podría profundizar sobre la relación entre las concepciones normativas y la autoridad docente impositiva, sobre estrategias de selección y formación del profesorado investigador que aborden este atributo democrático y sobre la implementación de actividades reflexivas entre los estudiantes de Magisterio para indagar si mediante estas se promueve el cambio hacia una autoridad que evidencie sus decisiones de manera dialéctica, la libertad y la participación de los educandos en la generación de conocimiento.

Asimismo, cabe resaltar que el atributo democrático sobre el conocimiento relevante y las experiencias reflexivas sobre los derechos han sido los más señalados como infrecuentes por los participantes. El currículum democrático podría implementarse como eje transversal para favorecer la generación de conocimiento sobre la atención a la diversidad. Sería preciso ampliar la investigación en este aspecto, ya que la ausencia de conocimiento sobre la atención a la diversidad limita el sentimiento autoeficacia entre los futuros maestros y su liderazgo inclusivo.

Por tanto, las conclusiones que aquí se exponen pueden ser desarrolladas o contrastadas en futuras investigaciones, dado que además se ha aportado un instrumento fiable para realizar investigaciones descriptivas y exploratorias sobre el fenómeno en distintos contextos educativos, pudiendo ser mejorada su suficiencia en la dimensión de las concepciones inclusivas con las conclusiones alcanzadas. Por otro lado, podrían realizarse investigaciones en profundidad sobre el fenómeno mediante proyectos de investigación en acción en instituciones educativas para dilucidar su avance hacia una pedagogía realista de la educación inclusivas.

En cuanto al desacuerdo entre los participantes con mención en PT/INC con la concepción integradora a nivel práctico “los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica”, sería interesante profundizar en la investigación sobre las causas de esta diferencia, si son resultado de un mayor conocimiento sobre la atención a la diversidad o si se vincula con un mayor grado de reflexión crítica sobre el derecho a la educación inclusiva de calidad.

Capítulo 4. Conclusiones y prospectiva

De manera similar, podría investigarse el mayor desacuerdo con la concepción transgresora a nivel teórico sobre “el derecho a la participación de todos los educandos y la flexibilización de los estándares” de los participantes con mención en EF. Cabría preguntarse si sus experiencias previas con la educación y con el ámbito del deporte influyen en esta diferencia, o si durante su formación han recibido menor formación sobre el derecho a la educación y sobre metodologías participativas.

Por último, dado que la muestra de estudiantes percibió una cultura técnica incoherente durante su formación inicial, podría investigarse sobre cómo percibe el sistema de prácticas del currículum democrático el profesorado de las Facultades de Educación, o las concepciones inclusivas que mantienen, para comparar la congruencia entre ambos agentes y profundizar en el fenómeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Dinamarca: AEDEANEE.
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco para el título en grado de Magisterio*. Madrid: ANECA.
- Aguilera, J. L. (2009). *La tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores: ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior*, (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>
- Aguilera, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30, pp. 1-27. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20170038.pdf>
- Ainscow, M. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En: Giné (coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ahmad, E. E. (2015). *Inclusion, Disability and Culture*. The Netherlands: Sense Publishers.
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12 (3).
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2008). Developing Inclusive Education Systems: the Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4).
- Allan, J. (2003). Concluding Remarks. En Alan (coord.). *Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose?*, pp. 225-230. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Allport, G. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: EUDEBA.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Sanz, T. (2019). ¿Qué estudiantes de Magisterio queremos en España? Expectativas de los centros universitarios españoles mostradas en los perfiles de ingreso y egreso. En Manso, J. (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*, (pp. 42-58). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19881
- Alvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015) Predictores de las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26, (3).
- Álvarez-Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2).
- Andreu, J., García-Nieto, A. & Pérez, A. (2007). Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo. *Cuadernos Metodológicos*, 40. Madrid: Centro de Investigaciones Metodológicas.
- Arendt, H (1996) La autoridad. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios para la reflexión política*, (pp. 145-227). Barcelona: Ediciones Península.
- Armer, B. (2004) In search of the social model of disability. Marxism, normality and culture. En: C. Barnes & G. Merce (Eds.) *Implementing the social model of disability: theory and research*, (pp.48-64). Leed: The disability Press.
- Asamblea General de las Naciones Unidas [UNGA] (2006). *Convention of the Rights of People with Disabilities* (A/RES/61/106). Recuperado de: http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/CRPD_ENG.pdf
- Artiles, A. J. (2011). Towards an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. *Educational Researcher*, 40(9).
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435?via%3Dihub>
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000) Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 277-293.

Referencias bibliográficas

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2).
- Barnes, C. & Merce, G. (2004). Theorising and Researching disability from a social model perspective. In C. Barnes & G. Merce (Eds.) *Implementing the social model of disability: theory and research*, (pp. 1-17). Leed: The disability Press.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(3).
- Berit, H. (2012, abril) Julia Kristeva and Meta-Reflections on Inclusive and Marginalising Processes. Ponencia presentada en el International Multidisciplinary Workshop - *Marginalization Processes*, Örebro University, Oslo, Noruega.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham : Rowman & Littlefield
- Biencinto, C., González, C., García, M., Sánchez, P. y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1).
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the Philosophical Foundations of Mixed Method Research. En: Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coord.) *Handbook of Mixed Method in Social and Behavioural Research*, pp. 95-118. London: SAGE Publications.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Boarini, M.B. (2018) La investigación educativa hoy: en busca de la legitimación. *Teoría educativa*, 30 (1).
- Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3).

Referencias bibliográficas

- Bonilla, M. A. y López A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta moebio*, 57, pp. 305-315.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *PROSPECTS*, 41 (3).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000; 2002; 2011). Index for Inclusion: developing Learning and Participation in Schools. CSIE. Recuperado en: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. Ainscow, M. y Kingston, M. (2006). Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. CSIE. Recuperado en: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, (versión española de la 3ª edición). Madrid: FUNHEN y OEI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Brouwer, C. N. y Khorthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42, pp153-224.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Bury, M. (2004) Defining and reaching disability. Challenges and responses. In M. Bury & J. Gabe (Eds.) *The sociology of health and illness. A reader*. (pp. 256- 276)
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la escuela*, 7, p.p. 37-48.
- Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cardona M., Florian, L., Rouse, M. & Stough, L. (2010). Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33 (3).
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 291- 310. New York: Macmillan.

Referencias bibliográficas

- Castillo, M. (2009). Descripción de los nuevos métodos de Pretest de cuestionarios. En *Utilidad de los métodos de Pretest para la evaluación de los cuestionarios en la investigación mediante encuesta* (pp. 36-79). Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15 (1).
- Charmaz, K. (2011) Grounded Theory Methods in Social Justice Research. En: Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of Qualitative Research 4th ed.*, pp. 359-380. Sage: Thousand Oaks.
- Chiner, E. (2011). *Las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, (pp. 53-66).
- Clemente, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Teoría de la Educación*, 19, pp. 25-46.
- Clough, P., Corbett, J., (2000). *Theories of inclusive education. A students' guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Colección Convención ONU, número 6. Recuperado de: https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/El_impacto_de_la_convencion_N_6_OK.pdf
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (2018). *Derechos Humanos y Discapacidad. Informe España*. Convención ONU, número 24. Recuperado de: <https://www.cermi.es/es/colecciones/libro-n%C2%BA-24-derechos-humanos-y-discapacidad-informe-espa%C3%B1a-2018>
- Conchran-Smith, M., y Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Costello, S. y Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (4).

Referencias bibliográficas

- Conor, C. & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22 (1), pp. 19-33.
- Constitución Española (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>
- Collins, D. (2007). Analysing and Interpreting Cognitive Interviewing Data: A Qualitative Approach. *Proceeding del QUEST 2007*, (pp. 64-73). Abril, Ottawa.
- Creswell, J. & Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: SAGE.
- Cuadra, D. y Castro, P. (2018). Cambio educativo: propuesta de un modelo de transformación de teorías subjetivas. *Liberabit*, 24 (1). Recuperado de: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.10>
- DeLuca, C. (2012). Promoting inclusivity through and within teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38 (5).
- DeLuca, C. (2013) Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education* 36 (1).
- Dewey, J. (1916/1944). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1933/1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (1938/1998). *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dunn, L.M. (1968). Special Education for the Middle Retarded – Is Much of It Justifiable? *Exceptiona Children*, 35, 5-22. Recuperado de: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7963845c-792b-47a5-a255-6a64a9731f4f%40sessionmgr120>
- Echeita, G. (2009). Los procesos de la inclusión educativa desde la declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado. En: Giné (Coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: Horsori editorial.

Referencias bibliográficas

- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, pp. 23-35. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660527>
- Eisner, E.W. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escobar-Perez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de experto: una aproximación a su utilización. En *Avances en Medición* (6), pp. 17-36.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 88-105.
- Esteban, F. y Mellen, T. (2016). ¿Por qué quieres ser maestro?, ¿cómo es un buen maestro? Ideas para la formación universitaria. *Bordón*, 68 (2).
- Esteve, J. (2010): *Educación: un compromiso con la memoria*. Ediciones Octaedro: Barcelona.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Boston: Rowman & Littlefield.
- Forlin, C., Sharma, U. y Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disabilities Studies Quarterly*, 27 (4). Recuperado de: <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Foucault, M. (1964). *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo Cultural de Económica.
- Foucault, M (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fraile, A. (2003). Un cambio democrático en las aulas universitarias: una experiencia de la formación del profesorado de educación física. *Contextos Educativos*, 6-7, pp. 213-234.
- Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25 (48).

Referencias bibliográficas

- García-Barrena, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- García-Cano, M., Buenestado, M., Gutierrez, P., López, M. y Naranjo, A. (2017). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una Universidad Inclusiva?* Universidad de Córdoba: Colección Diversidad.
- García-Pérez, F. F. (2007). ¿Qué retos le plantean al profesor las nuevas realidades sociales que nos envuelven? ¿Qué perfil de profesor se considera necesario para una escuela pública, democrática e inclusiva? En Romero J. y Luis, A. (Coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp.40-46). Santander: Consejería de Educación. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/FORMAC_PRO_OF_PRO.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc
- Garzón, P., Clavo, M^a I. y Orgaz M^a B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4 (2). Extraído de: http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/198/pdf_42
- Gao, W. y Mager, G. (2011). Enhancing Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Attitudes toward School Diversity through Preparation: a Case of one U.S. Inclusive Teacher Education Program. *International Journal of Special Education*, 26 (2).
- Graham, L.J., & R. Slee. (2008). An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory* 40 (2), 247–60.
- Granada, M., Pomés M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trababajo – Centro de estudios interdisciplinarios en etnolingüística y antropología socio-cultural*, n° 25. Consultado el 15 de enero de 2015, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Greene, J. y Hall, J. (2010). Dialectics and Pragmatism: Being of Consequence. En: Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Coord.) *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social Science & Behavioral Research*, pp. 119-140. London: SAGE Publications.
- Giddens, A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Policy Press.

Referencias bibliográficas

- Gil, F. y Villamor, P. (2009). El derecho humano a la educación y la educación en derechos humanos. En: Aguilera, R. E. (Coord). *La enseñanza de los derechos humanos*, pp. 37-66. Monterrey: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de la inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné (Coord). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, pp. 13-24. Horsori Editorial: Barcelona.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadey: Bergin & Garvey.
- González-Jiménez, F. E. (2001). Generación de conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2). Recuperado de: <https://doaj.org/article/ff7b7126e51f498aa91ae70a56b2bc8a>
- González-Jiménez, F. E., Macías, E., Rodríguez, M., García, R. y Aguilera, J. L. (2010) *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. California: SAGE
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en Educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: DILEX
- Herrán, A., Paredes, J. y Valeska, D. (2015). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (3).
- Higham, R. y Booth, T. (2018) Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the index for inclusion. *Educational Management, Administration & Leadership*, 46 (1), pp. 140-157. Recuperado en: http://discovery.ucl.ac.uk/1562248/1/Higham_et_al-2016-Educational_Management_Administration_and_Leadership-AM.pdf
- Hodkinson, A. (2012). All present and correct?' Exclusionary inclusion within the English educational system. *Disability & Society*, 27, (5).
- Hollins, E., & Guzman, M. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. En M. Cochran-Smith and K. Zeichner (ed.), *Studying teacher education: The report of the*

Referencias bibliográficas

- AERA panel on research and teacher education*, (477–548). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Consultado el 13 de diciembre del 2013 en: <https://www.dawsonera.com/readonline/9780203864043>
- Huete, A., Otaola, M. P. y Manso, C. (2019). Inclusiva sí, especial también: ¿*revolución o resistencia?* El ciberdebate sobre el cierre de los centros de educación especial en España. *Siglo Cero*, 50, (4). Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero20195047598>
- Humboldt, W. (1988). *Los límites de la acción del Estado*. Madrid: Técnos.
- Johnson, B. y Gray, R. (2010). A History of Philosophical and Theoretical Issues for Mixed Method Research. En: Tashakkori, A. y Teddli, C. (Coord.) *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social Science & Behavioral Research*, pp. 69-94. London: SAGE Publications.
- Kant, I. (1983) *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal.
- Kessels, J, y Korthagen, F. (2001). The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. En Korthagen, F. (Coord.). *Linking practice and theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Knight, T. (2000a). Inclusive education and educational theory: Inclusive for what? *Melbourne Studies in Education*, 41 (1), pp. 17-43.
- Knight, T. (2000b). Longitudinal development of educational theory: Democracy and the classroom. Artículo presentado en *la Conferencia anual Australian Association Research in Education*, University of Sydney.
- Knight, T. (2001). Longitudinal development of educational theory: Democracy and the classroom, *Journal of Education Policy*, 16 (3), pp. 249-263.
- Kristeva, J. (1997). *Strangers to Ourselves*. Nueva York: Columbia University Press.
- Kristeva, J. (2010). Liberty, Equality, and ... Vulnerability. *Women's Studies Quarterly*, 38, pp. 251-268.
- Korthagen (2001). Helping Individual Students Teachers Become Reflective: The Supervisory process. En Korthagen, F. (Coord.). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Referencias bibliográficas

- Korthagen, F. (2007) The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3).
- Korthagen, F. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria en la Formación del Profesorado*, 68, pp. 83 -112.
- Korthagen, F. (2010b). The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. *International Encyclopedia of Education*, 7, pp. 669-675.
- Korthagen, F. (2010c). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an Integrative View of Teacher Behavior and Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 98–106.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient Truths about Teacher Learning: Towards Professional Development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4).
- Korthagen, F. & Kessels, J. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28 (4), pp. 4-17.
- Korthagen y Lagerwerf, B. (2001). Teachers' Professional Learning: How does it work? En Korthagen, F. (Coord.). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22, pp. 1020-1041.
- Laguardia, A. y Pearl, A. (2005). Democratic Education. Goals, Principles, and Requirements. En Pearl y Pryor (Coord.) *Democratic Practices in Education* (pp. 9-30). USA: Rowman & Littlefield.
- Latimier C. y Šiška J. (2011). *Children's rights for all! Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child for children with intellectual disabilities*. Brussels, Inclusion Europe.
- Leiva, J.J., y Jiménez, A.S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, pp. 41-62.
- Ley 14/1970. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 187, de 6 de agosto de 1970. España.

Referencias bibliográficas

- Ley 13/1982. Ley de Integración Social de los Minusválidos. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 103, de 30 de abril de 1982. España.
- Ley Orgánica 1/1990. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 234, de 4 de octubre de 1990. España.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el Boletín Oficial del Estado No. 106, de 4 de mayo de 2006. España.
- Ley Orgánica 8/2013. Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 295, de 10 diciembre de 2013. España.
- Ley Orgánica 3/2020. Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 340, de 30 de diciembre de 2020. España.
- Loreman, T., Sharma, U., y Forlin, C. (2013). Do Pre-service Teachers Feel Ready to Teach in Inclusive Classrooms? A Four Country Study of Teaching Self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1).
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Macedo, D. (2007). *Chomsky on MisEducation*. USA: Rowman & Littlefield.
- Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera, J.L. y Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, 9, pp. 88-107.
- Manso, J. (2019). El Prácticum en los planes de estudios de los grados de Magisterio en Educación Primaria. En Manso, J. (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*, (pp. 31-42). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19881
- Matin, S. D., Snow, J. L. y Franklin, C. A. (2011). Navigating the Terrain of Third Space: Tension With/In Relationships in School-University Partnership. *Journal of Teacher Education*, 62, (3).
- Martínez Martín, M^a A. y Bilbao M^a C. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad*

Referencias bibliográficas

Intelectual, 42 (4). Extraído de:
<http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3770/Los%20docentes%20de%20la%20Universidad%20de%20Burgos.pdf?sequence=1&rd=0031205630939050>

Martínez-Otero, V. (9 de mayo, 2007). Paradigma neohumanista en educación. *Comunidad Escolar. Periódico Digital de Información Educativa*, año XXV, número 809. Recuperado de: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/809/tribuna.html>

Medina Moya, J. L. (2017). La relación entre teoría y práctica en la construcción del conocimiento profesional docentes: aspectos epistemológicos. En M. T. Colén (Coord.). *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*, (pp. 23-36). Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>

Montero, L., Requejo, M. J., Vez, J. M. y Zabalza, M. (1990). IT-INSET Galicia. Una experiencia de formación centrada en la escuela. En J. López Yañez y B. Bermejo (Coord.). *Centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, (47-56). Sevilla: Universidad de Sevilla/GID.

Montero, L. (2018). Relaciones entre teoría y práctica en la formación inicial. Percepciones de formadores y estudiantes de Grado de Maestro en Educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2).

Morales C, S. y Aguilera, J. L. (2012). El aprendizaje servicio como un procedimiento para la organización y el prácticum en Pedagogía y Educación Social. Aportaciones fundamentales desde una práctica docente de la tutoría universitaria. En Morales, S., Lirio, J. y Marí, R. (Coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia: Nau Llibres. Recuperado de <https://leer.amazon.es/>

Niglas, K. (2010). The Multidimensional Model of Research Methodology. An Integrated Set of Continua. En: Tashakkori, A. y Teddl, C. (Coord.) *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social Science & Behavioral Research*, pp. 215-236. London: SAGE Publications.

Referencias bibliográficas

- Nogales, M. (2018). *La formación inicial de los maestros de educación infantil y primaria en la conformación de significados, actitudes y prácticas sobre atención a la diversidad* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Postgrado*, 29, (2).
- Olivares, A.L. y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 3, pp. 582-604.
- Orden ECI 3857/2007 de 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº.312, de 29 de diciembre de 2007).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Recuperado de: http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, (217 A - III). Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, (Asamblea General, vol. 1577) Recuperado de: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2018). *Informe de la Investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, (CRPD/C/20/3)*. Recuperado de: <https://asociacionsolcom.org/wp-content/uploads/2018/06/informe-SOLCOM-CRPD-2018.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, (ED-94/WS/18). Recuperado de: <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, p.p. 11-29.

Referencias bibliográficas

- Pearl, A. & Pryor, C. (2005). *Democratic practices in education. Implications for teacher education*. USA: Rowman & Littlefield.
- Penalva, J. (2010). *La escuela a examen. La perspectiva de la construcción social*. Madrid: Dykinson.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E. y Serbán, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el pensamiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, (3).
- Pérez, M.L. y Ráez, J. (2012). Diseño y validación de cuestionarios para la valoración del sistema ECTS. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3).
- Phillips, L. (2010). Social Justice, Storytelling and Young children's active citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics in Education*, 31 (3), pp. 363- 376.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* No. 49-1, de 19 de febrero de 2019. España.
- Puig, J. M^a. (2012) La cultura moral como sistema de prácticas y mundo de valores. En Puig, J. M. (Coord.) *Cultura moral y educación*, pp. 87-105. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE núm. 65, de 16 de marzo de 1985).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995)
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 31 de octubre de 2007).
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010)
- Richardss, K.A., Templim, T.J. y Graber, K. (2014) The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works. *Kinesiology Review*, 3, pp. 113-134.

Referencias bibliográficas

- Ricoy, M. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1).
- Ritzer, G. (2012). *Sociological theory*. New York: MCGraw-Hill.
- Romañach y Lobato (2007). Diversidad Funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Comunicación e discapacidades*, pp 321-330. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2393402>
- Romo, A. P. (2016) La educación democrática en John Dewey: una propuesta pedagógica de transformación social en Mexico (*tesis doctoral*). Universidad de Navarra, España.
- Rozada, J. M. (2007). ¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios? En Romero J. y Luis, A. (Coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática* (pp.47-53). Santander: Consejería de Educación. Recuperado de: https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/FORMAC_PRO_OF_PRO.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc
- Rozada, J. M. (2008). Una “Pequeña Pedagogía” transversal en la escuela primaria. En López, C. (Coord.), *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de innovación*, pp. 144-161. Asturias: Centro de Profesorado y recursos de Gijón.
- Rubin, H. & Rubin, I. (2005). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. London: Sage Publications.
- Rubio, L. (2012). Teorías sobre la cultura moral. En Puig, J. M. (Coord.) *Cultura moral y educación*, pp. 65-82. Barcelona: Graó.
- Said, E. (1984). Traveling theory. In E. Said (Ed.), *The World, the text and the critic* (pp. 226-247). London: Faber and Faber.
- Salceda e Ibañez (2015) Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la educación superior: Estudio preliminar. *Intangible Capital*, 11(3).
- Salend, S.J. (2010). Evaluating inclusive teacher education programmes. En C. Forlin(ed.) *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*, pp. 130–40. Oxon, UK: Routledge. Disponible en: <http://prism.talis.com/roehampton/items/664028?query=Teacher+education+for+inclusion%3A+Changing+paradigms+and+innovative+approaches&resultsUri=items%3Fquer>

[y%3DTeacher%2Beducation%2Bfor%2Binclusion%253A%2BChanging%2Bparadigms%2Band%2Binnovative%2Bapproaches](#)

- Sánchez-Urán, L. (2019). La formación inicial de los Maestros en Educación Primaria en España: universidades y planes de estudios. En Manso, J. (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*, (pp.12-30). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19881
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta* 2009, 37 (1), pp. 79-88.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 117-137.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education, *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1).
- Schwartz, S. H. (2011). Studying Values: Personal Adventure, Future Directions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42 (2).
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Reading in Psychology and Culture*, 2 (1).
- Segall, A. (1999). Revisiting Teacher Education. En *Disturbing Practice: Reading and Writing (social studies) Teacher Education as Text*, (pp. 293-305). Tesis Doctoral. The University of British Columbia, The Centre for the Study of Curriculum and Instruction, Faculty of Education. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/304578607?pq-origsite=primo>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018) Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18 (78), pp. 115-141.

Referencias bibliográficas

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23 (7).
- Shakespeare, T. (1994) Cultural Representation of Disabled People: dustbins for disavowal. *Disability & Society*, 9, (3).
- Shön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. BA: Paidós.
- Slee, R. (2001). Driven to the Margins: Disabled Students, Inclusive Schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31 (3), pp. 385-397.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- Stenhouse, L. (2012). Research as a basic for teaching. En Elliot, J. y Norris, N. (Ed.). *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The Work of Lawrence Stenhouse* (pp. 122-136). New York: Taylor and Francis. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uamadrid-trial/reader.action?docID=957607>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad Antigua.
- Swain, K. D., Nordness, P. D. y Leader-Janssen, E. M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56, (2).
- Taylor, C. (2002). Modern Social Imaginaries. *Public Culture*, 14 (1).
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/179441>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/uamadrid?>
- Tasende, B. (2014). La educación en la sociedad del conocimiento. En Coig, R. M. (Coord.) *Formación del profesorado en la sociedad digital: investigación e innovación y recursos*

Referencias bibliográficas

didácticos. UNED. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uamadrid-ebooks/detail.action?docID=3221293>

Teófilo, N. (2010). Escuela y conocimiento. La reconstrucción de los cimientos y la nueva misión de la enseñanza. En Teófilo, *Los cristales rotos de la escuela*, pp. 225-309. Barcelona: Sello Editorial.

Thoilliez, B. (2019). Sentido y alcance disciplinar de la Teoría de la Educación en la formación inicial de docentes de Educación Primaria. En Manso, J. (Coord.) *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, (pp. 59-73) Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19881

Thomas, C. (2004). How is disability understood? An examination of sociological approaches. *Disability & Society*, 19 (6), pp. 569-583.

Trilla, J. (2012). La cultura moral en la pedagogía escolar contemporánea. En Puig, J. M. (Coord.) *Cultura moral y educación*, pp. 35-64. Barcelona: Graó.

Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología- Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Van Dijk, T. A., (2016). Estudios Críticos del Discurso: Un enfoque sociocognitivo. *Discurso & Sociedad*, 10 (1).

Varcoe, L., y Boyle C. (2014). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34 (3), 323-337. En: http://www.academia.edu/2543232/PreService_Primary_Teachers_Attitudes_Towards_Inclusive_Education

Valencia, S. (2012). Desafíos y paradigmas de la educación superior. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 26, pp. 283-307.

Vázquez, V. (2017). Fiabilidad y validez del cuestionario EVADIE: Diferencias por género, edad y antigüedad. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4 (2).

Referencias bibliográficas

- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández-Andrés, M.I. y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9 (3).
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.pdf>
- Wendelborg, C. y Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: a longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23, (4).
- Wendelborg, C & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (5).
- Wilde, A. & Avramidis, E. (2011) Mixed feelings: towards a continuum of inclusive pedagogies, *Education 3–13*, 39 (1).
- Willig, C. (1999). *Applied Discourse Analysis. Social and Psychological Interventions*. Philadelphia: Open University Press.
- Ytterhus, B. y Tøssebro, J. (2004) The Norwegian compulsory schools: Socially inclusive institutions for children with intellectual disabilities (ID)? *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, pp. 399.
- Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/275423698_Alternative_Paradigms_of_Teacher_Education
- Zeichner, K.M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 0 (277), pp. 95-123.
- Zeichner, K. M. (2005). A Research Agenda for Teacher Education. En Cochran-Smith, M. and Zeichner, K. M. (eds). *Studying Teacher Education: The Report of the Panel on Research and Teacher Education*. Washington DC: American Education Research Association.

Referencias bibliográficas

- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Representando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2). Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zeichner, K. M. (2016) Promoviendo la Justicia Social y la Democracia en la Formación del Profesorado: Preparación del Profesorado 1.0, 2.0, 3.0. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (2).
- Zeichner, K. M. y Flessner, R. (2009) Educar al profesor para la justicia social. En Zeichner (Coord.) *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. y Gore, M. (1990). Teacher Socialization. En Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 329- 348. New York: Macmillan.
- Zeichner, K., Payne, K., y Brayko, K. (2014). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, pp. 1-14.
- Zollers, N.J., Ramanathan, A.K. y Yu, M (1999). The Relationship between School Culture and Inclusion: How an Inclusive Culture Supports Inclusive Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, pp. 157-174.

ANEXO I: PRIMER BORRADOR DE LAS DIMENSIONES, INDICADORES Y DESCRIPTORES DEL CUESTIONARIO

DIMENSIÓN A: CONCEPCIONES INCLUSIVAS		
SUBD.	INDICADORES	ÍTEMS
Concepción normativa	Teoría	12. Los grupos minoritarios deben adaptarse a la cultura escolar predominante.
	Práctica	14. Los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente.
Concepción integradora	Teoría	13. Los grupos homogéneos favorecen el aprendizaje.
	Práctica	15. Los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica.
Concepción dialéctica	Teoría	16. Todos los educandos son culturalmente complejos.
	Práctica	18. Los apoyos educativos deben organizarse en torno a la necesidad específica de cada educando.
Concepción transgresora	Teoría	17. La diversidad de educandos enriquece el aprendizaje del grupo-clase.
	Práctica	20. El docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos

DIMENSIÓN B: ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS		
SUBD.	INDICADORES	ÍTEMS
Autoridad	Práctica personal	21. Los profesores adoptan un rol dialogante con el educando para evidenciar científicamente sus decisiones.
	Práctica curricular	28. Los estudiantes realizan tareas de supuestos pedagógicos donde tienen que evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.
	Práctica transversal	36. Los profesores siguen la normativa establecida para el buen desarrollo de su asignatura.
	Práctica institucional	47. La facultad implementa acciones para detectar las relaciones de abuso de poder o bullying.
Orden inclusivo	Práctica personal	22. El profesor valora al educando como miembro igualitario del programa.
	Práctica curricular	29. Los procesos de evaluación se ajustan a la diversidad de los estudiantes
	Práctica transversal	37. Las normas de aula son construidas por todos los participantes.
	Práctica institucional	9. La facultad es accesible para todas las personas sin discriminar por cuestiones de género, de orientación sexual, ideológicas, económicas, étnicas o de capacidad.
		48. El nombramiento de estudiantes becados por la facultad refleja la diversidad de educandos, promueve la igualdad de oportunidades y constituye un proceso transparente.
	11. Los nombramientos y las promociones docentes son justas.	

Conocimiento relevante	Práctica personal	23. Las tutorías individualizadas fomentan la reflexión sobre temas educativos de mi interés.
	Práctica curricular	12. Los métodos científicos cualitativo y cuantitativo reciben el mismo peso curricular.
		13. En las materias se fomenta el debate colectivo sobre temas de interés pedagógico.
		14. Los problemas que surgen en la Facultad de Educación se analizan e interpretan como parte de la formación.
	Práctica transversal	15. La atención a la diversidad se enseña en todas las áreas del currículo de manera coordinada.
Práctica institucional	16. La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento.	
Derechos	Práctica personal	16. El profesor vela por los derechos de sus estudiantes.
	Práctica curricular	17. Analizamos y discutimos nuestros derechos durante las tareas de aula.
		18. Los derechos fundamentales están incluidos en todas las áreas.
	Práctica transversal	19. Tengo derecho a la libre expresión.
		20. Tengo derecho a la privacidad.
		21. Tengo derecho a la protección frente a los castigos injustos.
		22. Tengo derecho de movimiento (no ser una audiencia cautiva).
	Práctica institucional	23. Los derechos determinan la relación alumno-profesor-administración.

Participación universal	Práctica personal	24. El profesor invita a los educandos a participar en las decisiones que les afectan.
	Práctica curricular	25. Las tareas de aula fomentan la indagación interpretativa.
	Práctica transversal	26. Los estudiantes y profesores tienen derecho a participar en la toma de decisiones que les afectan.
	Práctica institucional	27. La facultad fomenta la participación de todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones mediante los órganos democráticos.
Ambiente óptimo	Práctica personal	28. El profesor muestra expectativas altas sobre las potencialidades de todos los educandos (estimula el riesgo).
	Práctica curricular	29. Los aprendizajes son útiles para el desarrollo profesional de los estudiantes
		30. Los estudiantes conocen qué se espera de ellos en cada área.
		31. Las tareas de aula fomentan la creatividad y la innovación en los estudiantes.
		32. Los estudiantes desarrollan proyectos de investigación de interés personal y no para complacer a la autoridad (propiedad).
	Práctica transversal	33. Las valoraciones sobre los otros son constructivas y evitan la humillación.
	Práctica institucional	34. La Facultad organiza actividades regulares de apertura a la comunidad educativa no universitaria.

Igualdad de oportunidades	Práctica personal	35. El profesor apoya el aprendizaje de todos los educandos.
	Práctica curricular	36. Las tareas de aula fomentan la ayuda mutua entre educandos.
	Práctica transversal	37. Se fomenta el análisis del ambiente de aprendizaje como causa de las necesidades pedagógicas de los educandos.
		38. Existen formas de apoyo pedagógico.
	Práctica institucional	39. El profesorado recibe formación para gestionar la diversidad y la disciplina del aula.
		40. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la Facultad a disposición de cualquier miembro de esta.
		41. Los recursos de la facultad se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.

**ANEXO II: PRIMERA FASE DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS
COGNITIVAS. VALIDACIÓN DE CONTENIDO.**

**MAESTRA 1: Grado en Educación Primaria, Mención en Lengua
Extranjera. Programa Bilingüe de las UCM.**

Ítem	Código y problema
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> . La entrevistadora aclara su significado usando el término discapacidad.
12	C1: La participante interpreta de manera errónea la idea de <i>adaptarse a la cultura</i> por adaptación curricular.
13	C1: La participante ha confundido el significado de <i>homogéneo</i> por el de heterogéneo
19-18	C7: esta pregunta resulta similar a la pregunta 18 por lo que es necesario reformularla.
37	C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado.
22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación. La entrevistadora puntualiza que la pregunta se refiere a reflexionar sobre lo aprendido.
42	C5-C1: La participante no está segura de las experiencias que pueden suponer un <i>castigo</i> , tampoco interpreta correctamente la idea de derecho de <i>protección frente al castigo</i> ya que le da un significado inverso.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencian prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.

**MAESTRA 2: Grado en Educación Primaria, Mención en Lengua
Extranjera. Programa Bilingüe de la Universidad Complutense de Madrid.**

Ítem	Código y problema
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> . La entrevistadora aclara su significado usando el término discapacidad.
19-18	C7: esta pregunta resulta similar a la pregunta 18 por lo que es necesario reformularla.
37	C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado.
22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación. La entrevistadora puntualiza que la pregunta se refiere a reflexionar sobre lo aprendido.
28	C1: La participante interpreta la pregunta solo en el contexto de prácticas, es decir, que da por hecho que <i>la evaluación se ajusta a la diversidad de los estudiantes</i> en la escuela, pero no en la universidad.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencian prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.

**MAESTRA 3: Educación Infantil, sin mención. Programa Online de la
Universidad Rey Juan Carlos.**

Ítem	Código y problema
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> .

18-19	C7: esta pregunta resulta similar a la pregunta 18 por lo que es necesario reformularla.
13	C5: La participante no está segura del significado de homogéneo.
20	C7: La participante no ha tenido este tipo de experiencia ya que cursa estudios online. No se aplica el código dado que este problema no ocurre en la población de estudio.
37	C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado.
22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencias prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.
38	C3: La participante no entiende el concepto <i>transversal</i> . La entrevistadora lo clarifica como contenido común a todas las materias, es decir, que no solo se enseña en una materia específica.
42	C5-C1: La participante no está segura de las experiencias que pueden suponer un <i>castigo</i> , tampoco interpreta correctamente la idea de derecho de <i>protección frente al castigo</i> .
43	C7: La participante no ha tenido este tipo de experiencia ya que cursa estudios online. No se aplica el código dado este problema no ocurre en la población de estudio.
51	C7: La participante no ha tenido este tipo de experiencia ya que cursa estudios online. No se aplica el código dado este problema no ocurre en la población de estudio.

**MAESTRA 4: Grado en Educación Primaria, Mención en Educación Física.
Universidad de Valladolid, Campus de Segovia.**

Ítem	Código y problema
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> .
12	C1: La participante significa <i>adaptarse a la cultura</i> como incluir y hacer parte a todos.
20	C1: La participante entiende <i>rol dialogante</i> del profesor como llegar a consensos profesor-alumno.
22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencias prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.
37	C1- C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado. La participante significa <i>jerarquía</i> como doctrina.
42	C3: La participante no entiende la idea de <i>protección frente a los castigos</i> . Finalmente pone como ejemplo de castigo que no te dejen entrar a clase por llegar tarde.

MAESTRA 5: Grado en Educación Primaria, Mención en Lengua Extranjera. Programa Bilingüe de la Universidad Complutense de Madrid.

Ítem	Código y problema
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> .
15	C5: La participante duda sobre esta pregunta. Considera que es muy general y que la respuesta dependerá del tipo de <i>necesidad educativa</i> .

22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencias prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.
37	C5-C1-C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado. Duda sobre la información que debe aportar como <i>norma de aula</i> y no entiende el significado de <i>jerarquía</i> en este contexto.
42	C5: La participante no está segura de las experiencias que pueden suponer un <i>castigo</i> .
43	C5: La participante no está segura de las experiencias que suponen disfrutar del <i>derecho de movimiento</i> .
45	C5: La participante no está segura de los recursos educativos que usa la universidad.

**MAESTRA 6: Grado en Educación Primaria, Mención en Educación Física.
Universidad de Valladolid, campus de Segovia.**

Ítem	CÓDIGO Y PROBLEMA
10	C3: La participante no comprende el concepto de <i>diversidad funcional</i> .
22	C1: La participante interpreta reflexionar sobre <i>temas educativos de interés</i> como aclarar criterios de evaluación.
34	C7: La participante da ejemplos de experiencias que evidencias prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato.
37	C7: La pregunta es demasiado genérica y no obtiene el dato deseado.
42	C5: La participante no está segura de las experiencias que pueden suponer un castigo.
43	C5: La participante no está segura de las experiencias que suponen disfrutar del derecho de movimiento
50	C1: La participante no incluye a los estudiantes como participantes en la toma de decisiones mediante <i>órganos democráticos</i> .

ANEXO III: PLANILLA EVALUACIÓN- JUICIO DE EXPERTOS

Respetado Doctor/a:

Usted ha sido seleccionado para evaluar un cuestionario que forma parte de la investigación *Estudio comparado sobre la relación entre la frecuencia de atributos democráticos experimentados en programas de magisterio en educación primaria y las concepciones sobre educación inclusiva de sus agentes. Hacia una pedagogía realista de educación inclusiva*. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente; aportando tanto al área investigativa de la educación como a sus aplicaciones. Agradecemos su valiosa colaboración.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ: _____

FORMACIÓN ACADÉMICA: _____

AREAS DE EXPERIENCIA: _____

TIEMPO: _____ CARGO ACTUAL: _____

INSTITUCIÓN _____

Objetivos de la investigación:

- Definir la cultura de la facultad de educación mediante sus prácticas morales.
- Analizar la relación entre la frecuencia de experiencias democráticas y las concepciones inclusivas.
- Explorar el nivel de conciencia y reflexión de los participantes sobre la relación entre los atributos democráticos y la práctica inclusiva.
- Describir las experiencias democráticas que constituyen Gestalt fructíferos para el aprendizaje de la teoría de la educación inclusiva.

Objetivo del juicio de expertos: Validar el contenido de la prueba en cuanto a su relevancia, claridad, pertinencia y suficiencia.

Objetivos de la prueba:

- Describir las concepciones sobre educación inclusiva de los estudiantes de Magisterio.
- Describir la frecuencia de experiencias democráticas vividas por los estudiantes durante su formación universitaria.
- Describir la relación entre la frecuencia de experiencias democráticas y las concepciones inclusivas de los participantes.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	1. No cumple con el criterio.	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

DIMENSION	SUDIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
A. CONCEPCIONES INCLUSIVAS	A.1. Concepción normativa	12. Los grupos minoritarios deben adaptarse a la cultura escolar predominante.					
		14. Los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente.					
	A.2. Concepción integradora	13. Los grupos homogéneos favorecen el aprendizaje.					
		15. Los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica.					
	A.3 Concepción dialógica	16. Todos los educandos son culturalmente complejos.					
		18. Los apoyos educativos deben organizarse en torno a la necesidad específica de cada educando.					
	A.4 Concepción transgresora	17. La diversidad de educandos enriquece el aprendizaje del grupo-clase.					
		19. Los docentes deben adaptar los procesos de aprendizaje a la diversidad de los educandos.					
B. ATRIBUTOS DEMOCRÁTIC	B.1. Autoridad	20. El docente adopta un rol dialogante evidenciando científicamente sus decisiones.					
		27. Realizo tareas pedagógicas donde tengo que evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.					
		36. El docente sigue la normativa establecida para el buen desarrollo de su asignatura.					
		46. La Facultad de Educación implementa acciones para detectar las relaciones de abuso de poder.					

DIMENSION	SUDIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
B. ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS	B.2. Orden inclusivo	21. Siento que los docentes me valoran como un miembro igualitario del grupo-clase.					
		28. Los procesos de evaluación se ajustan a la diversidad de los estudiantes.					
		37. Las normas de aula no implica jerarquía entre los estudiantes.					
		47. El nombramiento de estudiante becados por la Facultad de Educación es justo (diversidad, equidad y transparencia).					
	B.3. Conocimiento relevante	22. Las tutorías individualizadas fomentan la reflexión sobre temas educativos de mi interés.					
		29. Investigamos en busca de soluciones de interés común.					
		30. Debatimos de manera colectiva sobre temas de interés común.					
		38. La atención a la diversidad se enseña en todas las materias de forma transversal. .					
	B.4. Derechos	48. La Facultad define las políticas para la atención a la diversidad.					
		23. Siento que los docentes respetan mis derechos como estudiante					
		32. Reflexionamos sobre los derechos durante las actividades de aula.					
		40. Tengo derecho a la libre expresión. 41. Tengo derecho a la privacidad. 42. Tengo derecho de protección frente a los castigos. 43. Tengo derecho de movimiento (no ser una audiencia cautiva)					
		49. La facultad de Educación responde por el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva.					

DIMENSION	SUDIMENSIÓN	ÍTEM	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA	OBSERVACIONES
B. ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS	B.5. Participación universal	24. Los docentes han valorado mi opinión a la hora de la tomar decisiones educativas que me afectan.					
		33. Indagamos sobre las distintas interpretaciones de un texto (Oral o escrito)					
		39. Las normas promueven mi derecho a participar en la toma de decisiones que me afectan.					
		50. La Facultad de Educación promueve la toma conjunta de decisiones mediante órganos democráticos.					
	B.6. Ambiente óptimo	25. Los docentes muestran expectativas positivas sobre mis potencialidades educativas.					
		34. He realizado actividades educativas que evidencian buenas prácticas inclusivas.					
		44. Las valoraciones sobre los otros (profesores/compañeros) son constructivas (evitan la humillación).					
		51. La Facultad de Educación realiza actividades regulares de apertura a la comunidad educativa no universitaria.					
	B. 7. Igualdad de oportunidades	26. Los docentes dan apoyo a mis necesidades educativas.					
		35. Las tareas del aula fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes					
		45. Los recursos educativos se distribuyen de forma justa.					
		52. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la Facultad de Orientación a disposición de cualquier miembro de esta.					

ANEXO IV: MODIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS

ÍTEM	OBSERVACIONES JUECES	PROBLEMAS ENTREVISTAS	MODIFICACIÓN
Datos de identificación			
10		No entienden el concepto diversidad funcional.	10. Diversidad funcional (discapacidad o alta capacidad).
Dimensión A: concepciones inclusivas			
12	Quizá un poco tendencioso	Interpretación errónea del término adaptarse a la cultura	12. Todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la Escuela.
13		Interpretación errónea del término homogéneo	13. Las agrupaciones homogéneas (similares) de educandos favorecen el aprendizaje.
16	2/6 de los jueces han valorado la suficiencia y la claridad como baja o nula.		16. La escolarización ordinaria debe garantizar el acceso equitativo y proveer los recursos necesarios para que todos los educandos alcancen los mismos estándares educativos.
17	Suficiencia moderada		17. La escolarización ordinaria debe garantizar la participación en el aprendizaje de todos, mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares.
18/19		Las respuestas de los participantes mostraban significaciones similares en ambos ítems.	18. Los docentes deben adaptarse a las necesidades específicas de los educandos favoreciendo el aprendizaje colaborativo. 19. El docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos.
Dimensión B: atributos democráticos			
27	Los niveles han sido moderados en cuanto a suficiencia ¿El alumno o el profesor?		27. Realizamos prácticas, hipotéticas o reales, donde hemos tenido que evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.
36	Cambiar “buen” por “adecuado”		36. El docente sigue la normativa establecida para el adecuado desarrollo de su asignatura.

37		Pregunta demasiado genérica. Interpretación errónea del término jerarquía.	37. Las calificaciones de las asignaturas NO son públicas ni se comparan en clase.
47	Solo hay becas del MECD, nosotros solo damos ayudas		47. La selección de estudiantes becados con ayudas al estudio de la Universidad es justa (diversidad, equidad, transparencia).
22		Las participantes interpretan temas educativos de interés común como criterios de evaluación	22. Las tutorías individualizadas fomentan la reflexión sobre contenidos curriculares de mi interés trabajados en el aula.
29, 30, 38	Incluir las prácticas y los cursos de formación permanente (Departamento o Facultad) como conocimiento relevante.		Propuesta desestimada ya que este estudio atiende a la formación dentro del programa de magisterio excluyendo las prácticas y por tanto limitamos el conocimiento relevante a este contexto.
48	Y las explica a los profesores y alumnos		48. La Facultad divulga sus políticas de atención a la diversidad.
42		Las participantes no están seguras de la información necesaria para contestar y no saben significar el castigo en el contexto universitario.	42. Tengo derecho de protección frente al castigo (Ej: dudosos suspensos, un trato indiferente, comentarios humillantes) por motivos como retrasos, ausencias, descuidos, faltas de atención, etc.
43	2/6 de los jueces han valorado baja claridad. No se entiende Alguna pregunta centrada en la accesibilidad	Las participantes no están seguras de las experiencias que suponen disfrutar del derecho de movimiento.	43. Tengo derecho de movimiento, puedo salir y entrar del aula siempre que lo necesite. Incluimos: Tengo derecho de acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.
39	2/6 de los jueces han valorado baja claridad.		39. Compartimos decisiones con los profesores sobre proyectos académicos o extraacadémicos.
34	¿Cómo se define la práctica inclusiva?	Los participantes dan ejemplos de experiencias que evidencian prácticas inclusivas que la pregunta no recoge como dato	Incluir pregunta abierta: 34. He realizado actividades educativas en La Facultad de Educación que evidencian buenas prácticas inclusivas. En caso afirmativo descríbelas:
50.	¿Qué son los órganos democráticos?		50. Órganos Democráticos de Gobierno
52	No hay Servicio de Orientación, solo PAT		Existen ambos servicios, aunque no están integrados.

ANEXO V: DIMENSIONES, SUBDIMENSIONES, INDICADORES E ÍTEMS.

DIMENSIÓN A: CONCEPCIONES INCLUSIVAS		
SUBD.	INDICADORES	ÍTEMS
C.ONCEPCIÓN NORMATIVA	Teoría	13. Todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la Escuela.
	Práctica	15. Los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente.
CONCEPCIÓN INTEGRADORA	Teoría	14. Las agrupaciones homogéneas (similares) de educandos favorecen el aprendizaje.
	Práctica	16. Los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica.
CONCEPCIÓN DIALÉCTICA	Teoría	17. La escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los educandos alcancen los mismos estándares educativos.
	Práctica	19. Los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo.
CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	Teoría	18. La escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares.
	Práctica	20. El docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos.
DIMENSIÓN B: ATRIBUTOS DEMOCRÁTICOS		
SUBD.	INDICADORES	ÍTEMS

AUTORIDAD	Práctica personal	21. El docente adopta un rol dialogante evidenciando científicamente sus decisiones
	Práctica curricular	28. Realizamos prácticas, hipotéticas o reales, donde hemos tenido que evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.
	Práctica transversal	36. El docente sigue la normativa establecida para el adecuado desarrollo de su asignatura.
	Práctica institucional	47. La Facultad de Educación implementa acciones para detectar las relaciones de abuso de poder.
ORDEN INCLUSIVO	Práctica personal	22. Siento que los docentes me valoran como un miembro igualitario del grupo-clase.
	Práctica curricular	29. Los procesos de evaluación se ajustan a la diversidad de los estudiantes.
	Práctica transversal	37. Las calificaciones de las asignaturas son privadas.
	Práctica institucional	48. La selección de estudiantes becados con ayudas al estudio de la Universidad es justa (diversidad, equidad y transparencia).
CONOCIMIENTO RELEVANTE	Práctica personal	23. Las tutorías individualizadas fomentan la reflexión sobre temas de mi interés trabajados en las asignaturas.
	Práctica curricular	30. Investigamos en busca de soluciones a problemas de interés común.
		31. Debatimos de manera colectiva sobre temas de interés común.
	Práctica transversal	38. La atención a la diversidad se estudia en todas las materias de forma transversal.
	Práctica institucional	49. La Facultad de Educación divulga sus políticas para la atención a la diversidad.
DERECHOS	Práctica personal	24. Siento que los docentes respetan mis derechos como estudiante

	Práctica curricular	32. Reflexionamos sobre los derechos durante las actividades de aula.
	Práctica transversal	40. Tengo derecho a la libre expresión.
		41. Tengo derecho a la privacidad.
		42. Tengo derecho de PROTECCIÓN frente al castigo (ej.: dudosos suspensos, un trato indiferente o comentarios humillantes) por motivos como retrasos, ausencias, descuidos, faltas de atención, etc.
43. Tengo derecho de movimiento, puedo salir y entrar del aula siempre que lo necesite.		
Práctica institucional	44. Tengo derecho de acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación.	
PARTICIPACIÓN UNIVERSAL	Práctica personal	25. Los docentes han valorado mi opinión a la hora de la tomar decisiones educativas que me afectan.
	Práctica curricular	33. Indagamos sobre las distintas interpretaciones de un texto.
	Práctica transversal	39. Los estudiantes tomamos algunas decisiones, junto con el profesorado, sobre las asignaturas.
	Práctica institucional	50. La Facultad de Educación promueve la toma conjunta de decisiones mediante Órganos Democráticos de Gobierno.
AMBIENTE ÓPTIMO	Práctica personal	26. Los docentes muestran expectativas positivas sobre mis potencialidades educativas.
	Práctica curricular	34. He realizado actividades educativas que evidencian buenas prácticas inclusivas.
	Práctica transversal	45. Las valoraciones sobre los otros (profesores/compañeros) son constructivas (evitan la humillación).
	Práctica institucional	51. La Facultad de Educación realiza actividades regulares de apertura a la comunidad educativa no universitaria.
I G	Práctica personal	27. Los docentes dan apoyo a mis necesidades educativas.

	Práctica curricular	35. Las tareas del aula fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes.
	Práctica transversal	46. Los recursos educativos se distribuyen de forma justa.
	Práctica institucional	52. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la Facultad de Orientación a disposición de cualquier miembro de esta.

ANEXO VI: CUESTIONARIO DEFINITIVO

1. Universidad: _____
 2. Programa de Magisterio y mención: _____
 3. Curso máximo en el que estás matriculado: ____ 4. ¿Has realizado el prácticum III? _____
 5. Edad: ____; 6. Sexo: Mujer Hombre Otro; 7. Nacionalidad: _____
 8. Lengua materna: Castellano Catalán Euskera Otra (específica) _____
 9. Etnia (grupo cultural): Española Gitana Hispana Otra (específica) _____
 10. Orientación sexual: Heterosexual Homosexual Otra (específica) _____
 11. Diversidad funcional (Discapacidad/alta capacidad): No Sí (específica) _____
 12. Nivel económico (grupo familiar): Bajo Medio-bajo Medio-alto Alto

Por favor, expresa tu nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre cómo DEBERÍA ser la atención a la diversidad en tu futuro contexto profesional (escuela de educación primaria) rodeando el número que mejor refleje tu opinión: 1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 4 = completamente de acuerdo.

AFIRMACIÓN	Nada	Poco	Bastante	Completamente
13. Todos los educandos deben asimilar las tradiciones de la Escuela.	1	2	3	4
14. Las agrupaciones homogéneas (similares) de educandos favorecen el aprendizaje.	1	2	3	4
15. Los educandos deben adaptarse a la dinámica de aula establecida por el docente.	1	2	3	4
16. Los educandos con necesidades educativas deben recibir los apoyos en un aula específica.	1	2	3	4
17. La escolarización ordinaria debe garantizar el acceso y proveer de los recursos necesarios para que todos los educandos alcancen los mismos estándares educativos.	1	2	3	4
18. La escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos mediante el empoderamiento de las diferencias individuales y la flexibilización de los estándares.	1	2	3	4
19. Los docentes deben atender las necesidades específicas de los educandos y favorecer el aprendizaje colaborativo.	1	2	3	4
20. El docente debe ofrecer una alta variedad de métodos para atender las múltiples capacidades e intereses de los educandos.	1	2	3	4

Señala, por favor, con qué frecuencia has experimentado las siguientes prácticas como ESTUDIANTE DE MAGISTERIO, durante su TOTALIDAD (cuatro cursos), rodeando el número que mejor refleje tu experiencia: 1 = nunca; 2 = poco; 3 = a menudo; 4 = siempre.

AFIRMACIÓN	Nunca	Poco	A menudo	Siempre
21. El docente adopta un rol dialogante evidenciando científicamente sus decisiones.	1	2	3	4
22. Siento que los docentes me valoran como un miembro igualitario del grupo-clase.	1	2	3	4
23. Las tutorías individualizadas fomentan la reflexión sobre contenidos de mi interés trabajados en las asignaturas.	1	2	3	4
24. Siento que los docentes respetan mis derechos como estudiante.	1	2	3	4
25. Los docentes han valorado mi opinión a la hora de la tomar decisiones educativas que me afectan.	1	2	3	4
26. Los docentes muestran expectativas positivas sobre mis potencialidades educativas.	1	2	3	4
27. Los docentes dan apoyo a mis necesidades educativas.	1	2	3	4
28. Realizamos prácticas, hipotéticas o reales, donde hemos tenido que evidenciar científicamente las decisiones adoptadas.	1	2	3	4
29. Los procesos de evaluación se ajustan a la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4

30. Investigamos en busca de soluciones a problemas de interés común.	1	2	3	4
31. Debatimos de manera colectiva sobre temas de interés común.	1	2	3	4
AFIRMACIÓN	Nunca	Poco	A menudo	Siempre
32. Reflexionamos sobre los derechos durante las actividades de aula.	1	2	3	4
33. Indagamos sobre las distintas interpretaciones de un texto (oral o escrito)	1	2	3	4
34. He realizado actividades educativas en la Facultad de Educación que evidencian buenas prácticas inclusivas. En caso afirmativo, describe las prácticas:	1	2	3	4
35. Las tareas del aula fomentan la ayuda mutua entre los estudiantes.	1	2	3	4
36. El docente sigue la normativa establecida para el adecuado desarrollo de su asignatura.	1	2	3	4
37. Las calificaciones de las asignaturas son privadas.	1	2	3	4
38. La atención a la diversidad se estudia en todas las materias de forma transversal.	1	2	3	4
39. Los estudiantes tomamos algunas decisiones junto con el profesorado sobre las asignaturas.	1	2	3	4
40. Tengo derecho a la libre expresión.	1	2	3	4
41. Tengo derecho a la privacidad.	1	2	3	4
42. Tengo derecho de PROTECCIÓN frente al castigo (ej.: dudosos suspensos, un trato indiferente o comentarios humillantes) por motivos como retrasos, ausencias, descuidos, faltas de atención, etc.	1	2	3	4
43. Tengo derecho de movimiento, puedo salir y entrar del aula siempre que lo necesite.	1	2	3	4
44. Tengo derecho de acceso general a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación.	1	2	3	4
45. Las valoraciones sobre los otros (profesores/compañeros) son constructivas (evitan la humillación).	1	2	3	4
46. Los recursos educativos se distribuyen de forma justa.	1	2	3	4
47. La Facultad de Educación implementa acciones para detectar las relaciones de abuso de poder.	1	2	3	4
48. La selección de estudiantes becados con ayudas al estudio de la Universidad es justa (diversidad, equidad, transparencia).	1	2	3	4
49. La Facultad de Educación divulga sus políticas para la atención a la diversidad.	1	2	3	4
50. La Facultad de Educación promueve la toma conjunta de decisiones mediante Órganos Democráticos de Gobierno.	1	2	3	4
51. La Facultad de Educación realiza actividades regulares de apertura a la comunidad educativa no universitaria.	1	2	3	4
52. La tutoría universitaria es un ámbito integrado en el Servicio de Orientación de la Facultad de Educación a disposición de cualquier miembro de la misma.	1	2	3	4

Si tienes 30 minutos de disponibilidad para participar en una entrevista individual sobre el mismo tema de este cuestionario, déjanos tu email y nos pondremos en contacto contigo: _____

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Si tienes cualquier duda o quieres más información puedes contactarnos en: diana.oliveros@predoc.uam.es

ANEXO VII: MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

A ¿Cómo significa la educación inclusiva de manera teórica y práctica?

B ¿Qué experiencias suponen un Gestalt informado para su concepción inclusiva?

C. ¿En qué medida los participantes son conscientes y reflexionan sobre su aprendizaje de la educación inclusiva?

A. Concepciones inclusivas.

- ¿Qué entiendes por educación inclusiva?
- ¿Cómo crees que atenderás la diversidad de tu aula?
- ¿Qué te resulta más complicado a la hora de atender la diversidad de los alumnos/as?

B. Gestalt

- ¿Cómo te hace sentir este conflicto? (en relación con el apartado A)
- ¿Cómo resolverías este conflicto?
- ¿Te estás basando en alguna experiencia que has vivido previamente?
- ¿Tienes algún modelo de docente ideal? ¿Cómo resolvería el problema?

Percepción de la autoridad docente

- ¿Cómo crees que debe ser la autoridad docente? ¿Tienes algún modelo?
- ¿Cómo has vivenciado la autoridad docente en tus experiencias como alumno/a?
- ¿Rol dialogante? ¿Evidencia las decisiones científicamente? ¿Siguen la normativa para el adecuado funcionamiento de la clase?
- Confrontar con caso específico relacionado con el conflicto en el apartado A.

Percepción sobre el ordenamiento de los educandos

- ¿Alguna vez te ha costado incluir a un alumno/a? ¿Qué características tenía?
- ¿Cómo le evaluarías?
- ¿Cómo gestionarías las calificaciones?
- ¿En qué experiencia te basas?
- ¿Alguna vez te has sentido discriminado como estudiante?
- ¿Se ha ajustado los procesos de evaluación a la diversidad en tu experiencia como estudiante?
- ¿Son públicas las calificaciones de las asignaturas en la Facultad? ¿Cómo te hace sentir?
- ¿Crees que la selección de estudiantes becados en la Facultad es justa?

Percepción sobre el conocimiento relevante

- ¿Deben los educandos adaptarse a la dinámica establecida por el docente?
- ¿Has tratado la atención a la diversidad de manera transversal en las asignaturas de la Facultad? ¿Investigáis o debatís sobre temas de interés común?

- ¿Conoces las políticas de atención a la diversidad de tu Facultad?

Percepción sobre los derechos.

- ¿Sientes que tienes derecho al acceso a la educación superior sin discriminación? ¿Y a la privacidad? ¿y a la libre expresión?
- ¿Reflexionáis sobre los derechos de los alumnos en el aula?
- ¿Hay algún tipo de alumnos que consideres que no pueda acceder a estudios superiores? ¿Y a la Educación Primaria?

Percepción sobre la participación

- ¿Cómo participarían tus alumnos en su aprendizaje? ¿Tomarán decisiones relevantes para su vida escolar?
- ¿Has indagado sobre las distintas interpretaciones de un texto/situación durante tu formación?
- ¿Qué son los Órganos Democráticos de Gobierno?

Percepción sobre el ambiente óptimo

- ¿Has vivenciado buenas prácticas inclusivas en tu formación o previamente? ¿Puedes describirlas?
- ¿Has realizado actividades de apertura a la comunidad educativa no universitaria durante tu formación?
- ¿Crees que la escolarización ordinaria debe garantizar la participación de todos los educandos? ¿Por qué? ¿Cómo?

Percepción sobre la igualdad

- ¿Las tareas que has realizado en tu formación inicial fomentaban la ayuda mutua entre estudiantes?
- ¿Crees que los profesores universitarios dan apoyo a las necesidades educativas individuales?

B. Reflexión y conciencia (transversal)

- ¿Alguna vez has reflexionado sobre la educación democrática durante tu formación? ¿y sobre tus experiencias previas como estudiante?
- ¿Has realizado algún ejercicio reflexivo durante tu formación relacionado con la atención a la diversidad?

ANEXO XVIII: MATRIZ DE CORRELACIONES.

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades- aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses- variedad de métodos
AUTORIDAD	P.P.: Dialogar y evidenciar	Nula	R. baja + -UAM+UCM Rho: 0,211 S: 0,003 - UCM Rho: 0,214 S: 0,012	Nula	Nula	R. baja + -UAM+UCM Rho: 0,218 S:0,002 -UCM Rho:0,248 S. 0,003	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Evidenciar científicamente	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Seguir la normativa	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Detectar el abuso de poder.	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades- aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses- variedad de métodos
ORDEN INCLUSIVO	P.P.: Sentirse valorado como miembro igualitario	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	R+ Baja -UAM +UCM Rho: 0,228 S: 0,001 -UAM Rho: 0,297 S: 0,019 -UCM Rho: 0,210 S:0,013	Nula	R+ Baja -UAM+UCM Rho: 0,228 S:0,001 -UCM Rho: 0,279 S:0,001
	P.C.: Evaluación ajustada a la diversidad	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	R- Baja -UAM+UCM Rho: - 0,227 S:0,001 -UCM Rho: - 0,290 S: 0,001	Nula
	P.T.: Calificaciones privadas	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Selección justa de estudiantes becados	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades- aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses- variedad de métodos
CONOCIMIENTO RELEVANTE	P.P.: Tutorías individualizadas reflexivas	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Investigar problemas de interés	Nula	R+ Baja - UCM Rho:0,228 S: 0,009	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Debatir temas de interés	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Transversalidad de la atención a la diversidad	Nula	R+ Baja -UAM+UCM Rho: 0,249 S: 0,000 -UAM Rho:0,325 S: 0,009	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Divulgar políticas de atención a la diversidad	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades-aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses-variedad de métodos
DERECHOS	P.P.: Sentir que los docentes respetan los derechos de los estudiantes	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Reflexionar sobre los derechos	Nula	R+ Baja -UAM+UCM Rho:0,205 S: 0,004	R+ Baja -UAM+UCM Rho: 0,208 S: 0,003 -UCM Rho: 0,250 S: 0,003	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Vivenciar el derecho a la libre expresión	Nula	Nula	R Espuria -UAM Rho: 0,338 S: 0,007	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Vivenciar el derecho a la privacidad	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Vivenciar el derecho de protección	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Vivenciar el derecho de movimiento	Nula	Nula	R Espuria -UAM Rho: 0,269 S:0,034	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Vivenciar el derecho a la Educación Superior y a lo largo de la vida.	Nula	R+ Baja -UAM Rho:0,269 S: 0,034	Nula	Nula	Nula	R+ Baja -UAM+UCM Rho: 0,259; S: 0 -UCM Rho: 0,337; S: 0,005 -UAM Rho: 0,330; S: 0,009	Nula	R+ Baja - UCM Rho: 0,210 S: 0.013

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades-aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses-variedad de métodos
PARTICIPACIÓN	P.P.: Valorar opinión de los educandos para la toma de decisiones	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Indagar sobre interpretaciones	Nula	Nula	Nula	R. Espuria -UAM Rho: 0,276 S: 0,028	Nula	Nula	Nula	R- Baja -UAM Rho: -0,328 S: 0,009
	P.T.: Tomar decisiones junto al profesorado	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	R- Baja -UAM Rho: -0.277 S: 0.028
	P.I.: Órganos Democráticos de Gobierno	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades- aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses- variedad de métodos
AMBIENTE	P.P.: Expectativas positivas	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Evidenciar prácticas inclusivas	Nula	R.+ Baja - UAM Rho: 0,319 S: 0,012	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Valoraciones constructivas	Nula	Nula	R. Espuria -UAM Rho: 0,289 S: 0,021	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Apertura a la comunidad educativa no universitaria	Nula	Nula	Nula	R. Espuria -UAM Rho: 0,405 S: 0,001	Nula	Nula	R- Baja -UCM Rho: -0,207 S: 0,016	Nula

VARIABLES ACTIVAS		CONCEPCIÓN NORMATIVA		CONCEPCIÓN INTEGRADORA		CONCEPCIÓN DIALÉCTICA		CONCEPCIÓN TRANSGRESORA	
		Asimilar tradiciones	El alumno se adapta	Grupos homogéneos	Apoyos fuera del aula	Acceso y recurso	Atender necesidades- aprendizaje cooperativo	Participación y empoderamiento de todos	Atender capacidades e intereses- variedad de métodos
EQUIDAD	P.P.: Los docentes dan apoyo a las necesidades	Nula	R+ Media -UAM Rho: 0,400 S: 0,001	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.C.: Las tareas del aula fomentan la ayuda mutua	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.T.: Distribución justa de los recursos	Nula	R+ Baja - UAM Rho: 0,294 S: 0,020	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula
	P.I.: Tutoría integrada en el Servicio de Orientación	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula	Nula

ANEXO IX: MICROANÁLISIS – INFORMATE 1.

LEYENDA DE LOS INCIDENTES PARA EL MICROANÁLISIS

- Definición de la educación inclusiva, autoridad docente, participación
- Experiencias en el Prácticum
- Caso/problema hipotético
- Experiencias personales y curriculares de la Facultad de Educación
- Experiencias con las prácticas institucionales de la Facultad de Educación
- Senda conectiva

Los conceptos o códigos emergentes de los datos se identifican entre [].

TRANSCRIPCIÓN.

INVESTIGADORA 1: ¿Qué entiendes por educación inclusiva?

ESTUDIANTE 1: Lo que yo entiendo / todo sea ahora que no / lo que yo entiendo es que tengan todas las mismas oportunidades [Código en vivo: igualdad de oportunidades] / que todos estén incluidos en el mismo / vamos que todos tengan la misma / la misma // ¿cómo se dice? // las mismas oportunidades / yo entiendo eso

I 2: ¿alguna vez te ha costado incluir a algún tipo alumno?

E2: No / o sea / yo he hecho **prácticas** [código en vivo: experiencia en el ámbito educativo-prácticas] / he trabajado en algún colegio (texto eliminado por cuestiones de privacidad) / y a mí no me ha costado // a mí no

I3: ¿en tus prácticas estabas dentro del aula o sacabas a los niños a un aula específica?

E3: Estaba dentro del aula

I4: ¿Hay algún aspecto que creas que en el futuro te va a ser más complicado a la hora de atender a la diversidad?

E4: Yo creo que **depende de los colegios** / depende de si es un colegio **privado** / o un colegio **público** [código sociológico: naturaleza del centro] / yo creo que eso sí / que se diferencia bastante / puede ser por eso // o sea / depende de cómo sea el colegio / creo

I5: Por ejemplo / en el centro donde has hecho las prácticas hay un aula específica para niños con autismo / ¿verdad?

E5: Sí

I6: ¿Tenías a algún alumno con autismo durante tus prácticas?

E6: Sí / y **sin problemas** [código descriptivo: experiencia-connotación positiva] / de hecho / yo ni me di cuenta / vi que **le sacaban mucho** / y decía yo / ¿qué pasa? / **es Asperger** [código sociológico: apoyo fuera del aula-aula TEA]/ y decía yo / ah / pues es que no // luego ya te fijas y / ya ves las cosas / pero vamos / que yo creo que **no voy a tener problemas** [código sociológico: autoeficacia docente].

I7: Imagínate / que tienes un alumno con autismo / y que cuando se pone nervioso / se auto agrede / o agrede a otros / ¿cómo gestionarías esto?

E7: Uff / a ver / lo primero intentar separarles / obviamente no voy a dejar que se maten / separarles y /// a ver / **¿cómo hacer que entre en razón un niño con autismo?** / **¿sabes?** / es que ahí está el kit de la cuestión[†] / lo complicado / supongo que[‡] / que **para entonces / ya estaré más preparada** [código descriptivo: falta de conocimiento - autismo]/ y ya podré abarcarlo mejor / date cuenta que yo estoy en tercero / entonces // lo que he dado hasta entonces / a ver / hasta entonces yo / **no sabía cómo gestionar esas cosas / porque yo creo que cuando más aprendes es en las prácticas** [código sociológico: Gestalt-Prácticum] / y las prácticas con autismo las voy a tener en cuarto / entonces hasta entonces yo creo / lo que creo ahora / es que intentaré separarlo / sobre todo **concienciar / al niño que no tiene autismo** [código en vivo: concienciar al grupo]/ de los **problemas del autismo** [código sociológico: estigmatización] / que lo sepa llevar un poco / porque **quien tiene más cabeza** / no es por nada / pero **quien va a saber abarcar la situación es el niño que no tiene autismo** [código descriptivo: otredad- alumno con autismo vs. Alumnos sin autismo]/ ¿sabes? / **es el que se puede controlar un poco más** [código sociológico: sin capacidad de aprendizaje social] / creo / a ver / hablo desde la ignorancia

I8: Imagínate / que tienes un alumno en clase / de etnia gitana / que no quiere ni abrir el libro / y que además / hace muchas gracias en clase / y ejerce un rol de líder en el grupo / ¿cómo actuarías en este caso?

E8: Pues **eso sí que lo he tenido / en el colegio** [código en vivo: experiencia-prácticum] (eliminación de datos por cuestiones de privacidad) / sí que es verdad que **estaban**

bastante hartos[†] [código sociológico: rechazo a los problemas de conducta] / del / del pequeño[†] / era de segundo / es de segundo / no sé / pero por ejemplo conmigo / siempre **he tenido mucha facilidad con él / o sea / lo he sabido llevar muy bien** / ¿sabes? / no me ha costado a mí ningún problema / de hecho / **decírselo / y hacerme caso** [código descriptivo: autoeficacia en la autoridad] / ¡a mí! / realmente a la gente no // los tomaba por el pito del sereno / ¿sabes? / el niño // **hablaban con los padres**[†] [código sociológico: intervención con la familia] / y no hay manera / los padres se rinden / los padres no pueden con el niño[†] / entonces llega un momento que / joe / pues **si tú ves que no pueden ni los padres** [código sociológico: creencia- responsabilidad parental] / **¿qué haces con un niño así? / ¿lo llevas a un correccional?!** [código sociológico: preguntas retóricas -actitud punitiva] / es que **tampoco es eso / ¿sabes?** [código descriptivo: conocimiento sobre la prohibición punitiva] / entonces / pues es // intentar / es que / es que **no sabría cómo decirte cómo lo podría solucionar** [código sociológico: ausencia de conocimiento- atención a la diversidad étnica]

I9: ¿cuándo recuerdas esta situación / te viene algún modelo / algún maestro o profesor que te haya servido de ejemplo/ en tu infancia / o ahora en la Universidad?

E9: ¿En la universidad? (risas) / **muy pocos merecen la pena/ muy pocos profesores** [código descriptivo: connotación negativa- profesorado universitario] / pero vamos / en este caso / es // pues no lo sé / yo sinceramente / creo que **hablaría con él / intentaría que entrara en razón igual** [código sociológico: intervención individual (entrar en razón)] / ¿sabes? / hablar con él / **tutoría con los padres** [código sociológico: intervención con la familia] [código sociológico: alumno con capacidad de razonamiento] / intentaría **buscar medios fuera del aula / porque si en el aula no se puede / fuera del aula** [código sociológico: recursos externos] / **y el orden de la clase / a lo mejor ponerle / al lado de gente** [código descriptivo: intervención en el orden del aula] que // **nosotros lo que hicimos** [código sociológico: modelo de referencia (prácticas)] fue **cambiarle de sitio de clase** / entonces / a su lado / en la misma mesita / **pusimos a personas con más fuerza / no fuerza física / sino con más concentración / más seriedad en la nota** [código descriptivo: sentarle con compañeros más concentrados, más responsables] [código sociológico: déficit de atención como falta de responsabilidad][código sociológico: otredad- Responsables vs. irresponsables] / entonces él / quieras o no / no funcionaba lo que estaba intentando hacer / **no le hacían mucho caso** [código descriptivo: los

compañeros le ignoran] estaban metidos en ellos / entonces también las compañías / con quien se junte / con quien no / los padres / es un cúmulo de todos / no solamente el profesor

I10: A la hora de tomar esa decisión / ¿en qué te has basado?

E10: Lo pensé / **lo hable con mi profesora** [código sociológico: experiencia- prácticas] / lo primero que pensé es / que las personitas con las que estaba en la mesa eran **las más // los inoncentones** [código sociológico: otredad- culpables vs. inocentes] / los más así / entonces si / o sea / se dejaban llevar / directamente / si le pones con otra persona / o sea / con este chico de aquí que tiene mucha más fuerza / y no se va a dejar llevar / porque se ve / **hay niños y niños** [código sociológico: culpables vs. inocentes] // yo le colocaría / yo perseveraría con el orden de la clase / le colocaría ahí/ como en lo más básico / si no funciona eso / ¿cómo lo hago? / pues

I11: pero a la hora de tomar esa decisión / ¿te has basado en alguna experiencia previa? / ¿o en alguna teoría?

E11: **No** / en ver **quién se deja llevar** más y quién no / eso es conocer a los alumnos [código sociológico: Otredad- sumisos vs. insumisos] /

I12: ¿Cómo crees que debería ser la autoridad docente?

E12: A ver / no rozar tanto lo que es el colegio / para que los niños no / no te vean como / a ver / si te tienen que ver // **no te tienen que tener ningún miedo** [código descriptivo: evitar el miedo]/ te tienen que ver como si / como una persona en la que se puede apoyar / no como un amigo / porque si no tampoco te van a respetar / pero como **una persona / en la que pueden confiar / también apoyar / pero también respetar** [código en vivo: basado en el apoyo, la confianza y el respeto] / entonces **tampoco cruzar esa línea** / porque hay mucha gente que **está de colegio y al final se te suben a la parra** y empiezan las **faltas de respeto** [código descriptivo: respeto vs. faltas de respeto] / ¿sabes? / **entonces ellos van midiéndote** [código sociológico: poner límites]/ entonces / claro /

I13: ¿Tienes algún modelo de docente que tú pienses que haya tenido una buena autoridad? ¿en la Universidad/ en el instituto / en la escuela / en alguna experiencia previa?

E13: Es que es muy diferente / yo te puedo decir / del colegio / he tenido una diferente / de la adolescencia y luego de la Universidad / o sea / es diferente / **la Universidad por ejemplo / sí** que recuerdo a un **profesor de Historia** [código sociológico: Gestalt modelo

de autoridad docente] que simplemente / éramos / super amables con él y todo / con otros sí que es verdad que hay // compañeros de clase que no han madurado todavía con 23 o 24 años / entonces / **vacilan / vacilan / vacilan** [código sociológico: faltas de respeto] / y empiezan con las gracias / **el profesor a veces / no se hace con ellos** [código sociológico: no pone límites] [código sociológico: ambiente negativo para el aprendizaje] / pero / otros profesores que a lo mejor están más con / un poquito de **cachondeo** / un poquito / ¿sabes? / saben llevarnos un poco mejor / o sea / yo he tenido uno **de Historia** que le he tenido este cuatrimestre pasado / y es que / yo no sé cómo hacía las cosas / pero vamos / **era buenísimo** [Código sociológico: modelo autoridad docente] / o sea / ese hombre era buenísimo /// le tenían todos **un respeto increíble** [código en vivo: respeto] / luego también / sacaba mucho el **humor** en clase [estrategia ambiente óptimo: humor] / entonces / **se hacía querer** [código sociológico: emoción positiva] directamente

I14: Cuando tomaba una decisión este profesor al que refieres / ¿lo evidenciaba o decía que las cosas se hacían así porque sí?

E14: Sí / **sí que explicaba** [código descriptivo: explica las decisiones] / sí sí sí / o sea / sé lo que quieres decir / hay profesores y profesores [código sociológico: profesores que fundamentan vs. Profesores que imponen] / pero con este no hay ningún problema

I15: ¿Os daba una respuesta científica?

E15: // no / no científica / depende de la pregunta / por ejemplo cuando era algo de Historia en este caso / sí que nos decía **que no había que fiarse cien por cien de los textos** [código sociológico: indagación interpretaciones de un texto] / que siempre hay una fuente / que dudáramos / un poco de los textos / pero vamos / que no nos creyéramos todo lo que ponía / a ver / es que eso lo han escrito personas / tienes que mirar la fuente / es muy importante la fuente en la que está / y también si es primaria [código sociológico: competencia investigadora] / bueno no sé / la verdad es que el señor este nos lo explicó todo muy bien // y él pues sí / **la Historia se la sabía perfectamente** [código sociológico: conocimiento de su materia] / cuando ya son **cosas más personales** / como de los **exámenes y tal** [código descriptivo: examen cuestión personal del docente] [código sociológico: Gestalt de la experiencia] / **sí que te explicaba el por qué** / y sí que es verdad que hay **profesores que son muy tajantes** / y **tienen su respuesta aquí y es lo mejor** [código descriptivo: profesores impositivos] / pero claro / nosotros hablamos con él / **teníamos alguna opinión** / y **al final cambió algunas cosas de los exámenes** [código sociológico: participación en

la toma de decisiones referentes a la evaluación] y tal / y al final / no sé / a mí me gustó mucho ese profesor / **no nos trata como algo superior** [código sociológico: orden igualitaria] / ¿sabes? / **tenía en cuenta nuestra opinión que es lo más importante** [código sociológico: participación del alumno] [código sociológico: Gestalt de la experiencia]

I16: ¿Esto es lo común en la Facultad?

E16: **No** [↑] [código sociológico: baja frecuencia de la experiencia]/ pero sí que es verdad que el profesor de Historia sí que nos tenía mucho en cuenta / y el profesor de Lengua / de hecho tú entraste en la clase de Lengua / ese profesor también / ese hombre yo también veo que nos tiene en cuenta / nos tiene muy en cuenta / joe / el de Biología también / no sé / este año / no sé / han sido como diferentes / en otros momentos no / ¡ en primero ¡ / fatal [↑] / fatal [↑] / muy mal / mucha diferencia entre primero y tercero

I17: ¿y alguna vez te has sentido discriminada durante tu formación como maestra/ por un profesor o compañero?

E17: No, en la universidad no

I18: y / ¿has apreciado que esto ocurra con algún otro compañero?

E18: de hecho es que yo me llevo mejor / o sea (risas) / claro / es que yo estoy en el otro lado / yo sí que veo que **hay profesores que tienen hacia mí un mejor trato** / que hacen por / yo sí que veo que todos tiene hacia mí un mejor trato / pero a ver / yo también pongo interés / preocupación / me vuelco mucho en la asignatura / los profesores / hay alumnos que pasan [↑] totalmente de la asignatura / y eso los profesores lo notan / entonces van a volcarse **conmigo más que con una persona que / que pasa directamente de su asignatura** [código sociológico: jerarquía basada en el interés percibido]

I19: ¿entonces tú crees que los profesores te han dado expectativas positivas?

E19: Sí / bastante [código sociológico: expectativas positivas selectivas]

I20: ¿y alguna vez has notado un trato discriminatorio hacia alguien / por ejemplo / por cuestiones de etnia o género?

E20: No / pero sí que es verdad [↑] / que en primero [↑] / como te decía / había unas profesoras / **una compañera mía se sentía // mal** [↑] [código descriptivo: sentimientos negativos] / porque se pensaba que / yo esto no lo sé / ¡¿vale?! / se pensaba que por ser negrita / ° (es

mulata)° / que **por ser negrita / tenía // que la / que la hacía de menos** [código sociológico: jerarquía en función de la etnia] / ella nos lo decía / yo no lo notaba / yo le decía / tía te esta hablando normal / pero sí que mi compañera se sentía // mal / ¿sabes? / yo no lo veía / ¿eh? / también te lo digo // y luego hay otra profesora / no pasó en mi clase / a mí me lo contaron / que sí que **hacía comentarios de los gays** / de las lesbianas / tal / sí // °(y había dos lesbianas en una clase)° / y me dijeron que // directamente fue a por ellas / no sé qué **comentario les hizo / pero fue bastante malo y quisieron quejarse** [código sociológico: jerarquía en función de la condición sexual]

I21: ¿Tú sabes si tomaron alguna medida? / ¿si hay alguna forma de protección ante esto?

E21: Eso es lo que se dijo / yo creo que / ellos / mira / más de una vez he oído que / la gente se pone / o sea / que hacen revueltas contra un profesor / y no lo consiguen ⁺ / porque dicen / mira fíjate / dicen que en la Autónoma ⁺ / el alumno tiene la razón / **pero que en la Complutense⁺ / hagas lo que hagas / el profesor va a tener la razón** [código sociológico: abuso de poder] // a mí eso es lo que me han comentado / y yo es verdad que / nunca he necesitado meterme en pleitos / así que no lo sé / pero tampoco creo que lo consiguiera / **yo creo que los profesores también se tapan / se tapan / se protegen entre ellos** / y eso [código sociológico: corporativismo]

I22: Imagínate que ya eres maestra y estás trabajando de interina / llegas a un aula nueva / y tienes que poner un examen // pero al cabo de unos días te das cuenta que tienes un alumno de NEE que necesitaba una adaptación en el examen / y que no lo has hecho / ¿cómo gestionarías esta situación?

E22: Yo creo que **lo volvería a repetir** [código sociológico: aceptación de responsabilidades] // porque todos cometemos errores /

I23: Entonces / la madre te escribe una nota quejándose de que su hijo tenga que hacer el examen dos veces / ¿cómo lo gestionas?

E23: yo creo que hablaría con la directora / y le comentaría el caso / si es verdad que acabo de entrar / nueva en ese colegio y no lo sabía / pues // también es verdad que sería culpa mía por no haberlo preguntado / o que no me hayan avisado / pero si ya lo he hecho / yo creo que todos cometemos errores / y que **intentaría buscar solución con directores / profesores / y con el claustro** [código sociológico: corporativismo] / intentaré hablar

con ellos para ver que se puede hacer /// **reuniría a la madre / y le explicaría el asunto**
 [código sociológico: exclusión de la familia y alumno para la búsqueda de soluciones]

I24: ¿Tú crees que la selección de estudiantes becados con ayudas en la Facultad es Justa?

E24: No / no es justa / para nada [código en vivo: selección injusta]

I25: ¿en qué te basas?

E25: en mi propia experiencia / y en la experiencia de gente / mira // a ver cómo decirte / mis padres son jubilados / yo tengo 28 años / yo hice otros estudios / no acabé por lo que sea / yo estoy con Magisterio ahora // no tengo un duro [†] / ni trabajo / no tengo trabajo ahora / no sé por qué / si el currículum / el nombre / o qué será / pero lo estoy pasando muy mal para trabajar // trabajo los veranos / entonces con los veranos / yo // yo pago mi Universidad / y en casa / es que nos falta hasta la comida / no me da vergüenza / yo lo digo / y yo lo comenté / en capacidad de la carta para la beca / yo lo comenté / es que // directamente me rechazaron

I26: pero / ¿la beca del Ministerio / o de la Facultad?

E26: no lo sé / como lo he puesto en las dos / no lo sé cuál sería / pero vamos / la gente pone las dos / la que cuele cuela / entonces // yo tengo compañeras que / sé que manejan más económicamente / por sus padres o lo que sea / y siempre [†] se las dan // yo **no sé en qué se basan / directamente / o sea /// no lo sé / yo creo que es al tun tun** [código sociológico: falta de transparencia] directamente / porque mira // lo he pedido toda mi vida / y nunca me lo han dado / este año he dicho lo mismo / bueno / toda mi vida / desde que yo tenía 4 años / he pedido lo mismo / y este año sí me lo han dado // para este año / este año ya me lo cubrieron

I27: Enhorabuena / a ver si también te lo dan el próximo año

E27: No creo / me lo han dado por excelencia / pudo ser por eso / yo pedí la beca normal / y nada / y este año la de excelencia / y sí me la dieron

I28: Enhorabuena / ¿tú crees que los estudiantes tienen que adaptarse a la dinámica que establece el docente?

E28: Sí [†] / claro

I29: ¿En qué etapa estás pensando?

E29: En la Universidad estoy pensando / ¿en Primaria? / a ver / cuando contratan a un profesor es porque supuestamente vale como profesor / hay profesores y profesores / ¿vale? / pero // **una profesora siempre va a pensar lo mejor para sus alumnos** [código sociológico: fundamentación- conocimiento docente]/ o vamos a intentar hacer lo mejor para los alumnos / entonces / **que confíen / y que / sí / que se dejen llevar** [código en vivo: confiar en el docente/ el estudiante se deja llevar]/ que confíen en el docente / claro que sí

I30: ¿Has trabajado la atención a la diversidad en alguna materia?

E30: **Se habla / se dan pinceladas** [código sociológico: frecuencia baja]/ pero no // a ver / te digo una cosa / **yo no salgo preparada** / yo esta Universidad / he pagado / una pasta / para asignaturas que sobran / que no hacen falta para nada // y que // esta carrera si se hace bien / se hace en un año /// **porque yo no he aprendido nada** [código descriptivo: connotación negativa a la formación recibida] / llevo tres años / ¡¿ y qué he aprendido?! / en psicobiología un poco / en psicología / y // ya está / no más

I31: ¿podrías decir que la atención a la diversidad se trabaja de manera transversal? / es decir / ¿que en todas las materias se trate este asunto?

E31: No / no / no / en todas no

I32: ¿ y alguna asignatura específica?

E32: La atención a la diversidad / por ejemplo / como en Lengua / o en algunas asignaturas que nos hacen hacer alguna **unidad didáctica** [código en vivo: unidad didáctica]/ siempre nos hacen incluir algo / pero claro / **no nos lo explican** [↑][código descriptivo: ausencia de contenidos] / o sea / es que a mí me da mucha rabia / porque nos piden cosas / que no nos explican antes / entonces / **¿cómo sabemos si lo hemos bien o no?** [↑] [código descriptivo: ausencia de feedback]/ y luego corrigen si está bien o no / pero no sabemos / es que no me gusta / no estoy contenta / con la mayoría de las asignaturas

I33: ¿Conoces las políticas de atención a la diversidad de la Facultad de Educación?

E33: No tengo ni idea / la verdad [código sociológico: ausencia de conocimiento sobre políticas de atención a la diversidad]

I34: ¿Tienes algún compañero con discapacidad?

E34: Yo he visto niños con Síndrome de Down [código en vivo: Síndrome de Down] / y con / y con / y **con ligeros retrasos** [†] [código sociológico: discapacidad intelectual leve] / pero creo que no son alumnos / creo que son / son / son peques / bueno / peques no [†] / porque yo creo que tienen nuestra edad / pero que **vienen de fuera** [†] [código descriptivo: no pertenecen a la Facultad]

I35: ¿Están en otro programa diferenciado?

E35: Creo que sí / ¡ah! sí [†] / en mi clase **hay una tartamuda** [código sociológico: persona con dificultades en el habla y la comunicación] / pero vamos la tratan igual [código en vivo: orden trato igualitario] / o sea / y que / que va mejor / o sea / no //

I36: ¿Tiene algún tipo de adaptación en los exámenes o presentaciones orales?

E36: No / igual que nosotros [código sociológico: ausencia de adaptación metodológica] / hay una tartamuda y lo hace igual / a veces / se atranca / se atranca / y // esperamos hasta que se deje de atrancar / ya está

I37: ¿Ha habido algún tipo de trato diferente con ella?

E37: No [†]

I38: ¿Sientes que tienes derecho de acceso a la Educación Superior sin discriminación?

E38: No entiendo la pregunta

I39: ¿Sientes que tienes derecho de acceso a la Universidad sin discriminación?

E39: **No / sin discriminación yo creo que no** [código sociológico: acceso selectivo] / lo que pasa es que / sí que es verdad que es algo caro [†] / y que **si no tienes los medios / no puedes estudiar** [código sociológico: nivel económico] / entonces hay gente que de verdad vale / a ver / todos valemos [†] / pero hay gente que / tiene unas capacidades muy altas y que puede dar mucho de sí / y por no tener dinero / se han puesto a trabajar directamente / y son personas que podrían haber / llegado muy lejos / y por eso / deberían de / o sea / educación pública / gratuita / como para todo el mundo

I40: ¿Sientes que tienes derecho a la privacidad?

E40: A la privacidad / ¿qué si tienen mis datos // y en vez (()) mi nombre / ponen mi D.N.I.?

I41: Sí

E41: Pues a ver / la verdad que a mí sí que me molesta mucho / que a **mi nota** / si la **publican** / algunos ponen mi D.N.I / no me importa / pero es que otros **ponen mi nombre** / y a mí **no me gusta que a mis notas / sean públicas** [código en vivo: notas públicas]

I42: ¿Sientes que tienes derecho a la libre expresión?

E42: **Sí** [código sociológico: vivencia]/

I43: ¿alguna vez te has sentido intimidada?

E43: **Con los compañeros sí** [código sociológico: relaciones negativas entre estudiante]/ con los profesores no

I44: ¿por qué?

E44: Uff / yo creo que **hay muchísima competencia** [código en vivo: competitividad] / hay /// son personas /// ¿sigue grabando / no? /

I45: Sí

E45: Nosotros / por ejemplo / somos personas que / estamos hechos / o sea / estamos preparándonos para ser profesores / y para ser profesor // todos sabemos lo que es un profesor / hay que fomentar el respeto // a la / a la esa de palabra / ¿no? / pero / en nuestra clase // no[↑] / o seas / yo no sé / que / especie / de profesores / van a salir de esa carrera / al menos los que yo he conocido / porque **ni respetan a sus compañeros** [código en vivo: faltas de respeto] / qué básico[↑] / o sea / qué mínimo / ¿no? / no respetan a los compañeros / hay muchísima competencia / si con tal de que yo apruebe / si tú suspendes / o te vas a septiembre o lo que sea / les da exactamente igual / porque yo voy a aprobar / ¿entiendes? / **no hay compañerismo en ese sentido** [código sociológico: ausencia de compañerismo]

I46: ¿Cómo lleváis los trabajos en grupo?

E46: Fatal[↑] [código descriptivo: emociones negativas] / mira yo quiero ponerme sola / porque es que / siempre hay uno que tira más del carro / ¿vale? / y eso jode mucho / porque // la nota va a ser para todos[↑] / ¡haz algo! / ¿sabes? / y eso me ha pasado muchas veces / **al final / tira una / o dos personas / los demás // a verlas venir[↑]** [código sociológico: ausencia de compromiso] / o // un copia pega rápido / ¡tío no! / esfuérzate / que estás en una carrera / que encima dicen que es pinta y colorea / y no / a mí me cuesta / a veces me a costado alguna asignatura que se me ha atragantado / matemáticas / por ejemplo / pero trabajos en grupo // no // **hay muchas competencias entre grupo a grupo**

[competencia entre grupos] / luego **entre grupos hay muchos malos royos / hay críticas / es horrible**[†] [código sociológico: ambiente negativo] [código sociológico: ausencia de colaboración] / de verdad / es que no hay compañerismo / no hay humanidad / no me gusta

I47: ¿Algún profesor ha intentado intervenir en esta situación?

E47: A ver / sí que es verdad que / ¡no! / fíjate qué de personas / yo he visto grupos desde primero / había un grupo de cuatro chicas creo / y una // no venía tanto a clase por temas de trabajo / y en vez de avisarla a esta chica / oye mira vamos a hacer esto / directamente **hablaron con el profesor y la echaron** / la chica llegó a los dos días y no tenía ni grupo ni nada y **suspensa**[†] / **directamente** [código descriptivo: exclusión de alumna por falta de asistencia] /// y eso ha pasado porque además he estado presente / ¿sabes? / o sea que sí /// es que **hay cosas que se esconden** [código en vivo: hay cosas que se esconden] / la mayoría de los docentes que me han tocado a mí / es verdad que me han gustado / pero he tenido algunos que no me han gustado tanto / pero la mayoría sí /

I48: ¿reflexionáis en el aula sobre los derechos?

E48: **No**[†] / **yo nunca lo he hecho** [código descriptivo: ausencia de reflexión sobre los derechos] al menos (risas) / no

I49: ¿ni sobre los derechos del niño siquiera?

E49: No[†] / no / no / nosotros / tenemos una asignatura /// la gente lo que quiere es aprobar / apruébame la asignatura / no voy a septiembre / no pago más / y ya está // ° (**y luego no tienes ni puta idea de cómo llevar una clase**)° [código descriptivo: ausencia de conocimiento tácito] / eso es el mecanismo de la Universidad

I50: ¿Hacéis debates sobre temas de vuestro interés?

E50: Yo habré estado presente en **tres debates** en estos tres años [código descriptivo: frecuencia baja] // porco / muy poco /// debates a lo mejor cuando hay una **exposición** [código sociológico: tras las exposiciones] / y unos salen a hablar sobre la exposición del compañero / y entonces sale otro a defenderle / y ahí se forma un debate / pero // pocas veces / **no porque sea el docente el que lo diga** [código descriptivo: debates espontáneos] // y también porque no todo el mundo habla / yo la verdad es que soy muy tímida / y yo soy de las que // si no me obligas a hablar / yo nunca soy la que levanta la

mano para hablar // hay gente que sí / siempre hay dos o tres / que comentan todo [↑]// pero debates no

I51: ¿Hay algún tipo de alumno que consideres que no pueda acceder a Magisterio? / ¿Qué no pueda ser maestro?

E51: ¿por el dinero? // o por / ¿o por su capacidad?

I52: Por lo que tú consideres

E52: (risas) hombre / sí // hay personas / que a parte que **económicamente no pueden** [código descriptivo: nivel económico] / porque es mala suerte / **yo** [código sociológico: Gestalt- experiencia institucional] **porque me pongo a currar los veranos / si no yo tampoco podría estudiar** / y eso / pues casos de personas que se lo merecen y no pueden / y hay personas // que simplemente // le están pagando la carrera / cogen esta carrera porque es de la que menos nota media tiene / y hay personas que han pasado a esta carrera / porque quieren otra / pero bueno / como **Magisterio es de la que menos nota media tiene** [código sociológico: nivel académico bajo para el acceso]/ pues me meto en esta / **¿pues qué clase de profesores van a salir si no tienen vocación?!** [código en vivo: sin vocación] // yo tenía una media más alta de la que me pedían en Magisterio / y me metí en Magisterio porque quería [↑] / ser maestra / no porque me toca / porque tengo poca nota / ¿sabes lo que te quiero decir? / yo pienso que **hay personas que no deberían estar en esta carrera** [código descriptivo: restringir el acceso]

I53: ¿y con discapacidad?

E53: Ah / es verdad / **yo he visto a una persona discapacitada en mi clase** [código sociológico: Gestalt experiencia curricular] / que tiene **silla de ruedas** [código sociológico: discapacidad motora] / y está así // pero habla [↑] / ¿sabes lo que te quiero decir? / y perfectamente [código descriptivo: connotación positiva hacia su capacidad] / yo creo que sí // creo que está en Pedagogía / no está en Magisterio en sí / está en Pedagogía creo / pero /// yo creo // y a ver///

I54: ¿le verías cómo maestro?

E54: ¿cómo pedagogo?

I55: No / no / como maestro

E55: Como profesora // eh /// a ver // joe // **no lo sé / pues no** [código descriptivo: negación de la posibilidad] // creo que **todos tenemos derecho** [código en vivo: aceptación del derecho de todos] / a /// si nos gusta / a ser lo que queremos ser // pero en este caso estamos hablando de Magisterio / pero /// a ver / para llegar / hay personas que no es que no valgan para eso / pero que a lo mejor **tienen una limitación / física** / y a lo mejor **les cuesta más** [código descriptivo: dificultad por limitación física] / no significa que no tengan derecho / ¿vale? / yo no quiero meterme en ese tema / porque soy la primera que / todos tenemos derecho a todo / vale / pero que // **a lo mejor no sé si retrasarían una clase** [código en vivo: retrasarían las clases] // o necesitarían / a lo mejor / **no esa persona sola / pero con una ayuda** [código descriptivo: necesidad de otra persona que le apoye] // una pequeña ayuda / ¿sabes? // dos personas / a lo mejor / **a lo mejor no puede / por lo que sea** [código sociológico: sin autonomía] / una ayuda // **sí podrían / pero con ayuda / yo creo** [código sociológico: contradicción en su acuerdo, lo niega previamente]

I56: ¿Hay algún tipo de alumno que pienses que tenga que estar en educación especial durante la etapa de Educación Primaria?

E56: (5'') Es que tampoco yo // por ejemplo / **los Síndrome de Down** [código en vivo: alumnos con Síndrome de Down] // yo creo que // son / tienen inteligencia / o sea me refiero / no veo // no vería // sí que es verdad que **están en un Colegio de Educación Especial** / que yo **he visto una fundación / aquí en Usera** [código sociológico: Gestalt experiencia fuera de la formación] / que es de Síndrome de Down / ¿sabes? / y yo les veo / y hablo con ellos // y yo no noto / no sé / yo vería // que // hablas con ellos perfectamente / en una conversación / **te entienden perfectamente** [código descriptivo: capacidad de comprensión] / entonces // no lo sé / yo no sé si /// es que **como tampoco entiendo yo / ese / ese trastorno** / no lo entiendo / no sé si / si / si pasaría algo / o sea / no sé si / si para ellos es bueno / no es bueno / **si se verían frustrados si no entienden** / o si **sí que entienden perfectamente / y en cambio te están aislando** / es que no lo sé / no sé desde qué punto /// [código descriptivo: ausencia de conocimiento sobre la atención a la diversidad funcional]

I57: ¿Hay otro tipo de alumno que pienses que deba estar en educación especial? / por ejemplo / en la República Checa / hay muchos alumnos de etnia gitana en escuelas de educación especial / y es algo normal allí

E57: Eso es una discriminación / yo **eso sí que lo veo como una discriminación** [código descriptivo: connotación- no es discriminatorio]

I58: Claro / pero entonces / igual si vas a otro país / te dicen que lo de los niños con Síndrome de Down es una discriminación

E58: Claro / es que yo como hablo desde la ignorancia / no sé / hasta qué punto /// **qué baja o alta intelectualidad pueden tener para estar en una clase** [código descriptivo: criterio de nivel intelectual] / con una / con un **rendimiento más bajo o más alto** [código descriptivo: criterio de nivel de rendimiento] / no lo sé [†] / **si el rendimiento es igual / y ellos pueden adaptarse perfectamente** / y no se van a frustrar / y **pueden ser parte de una clase** [código sociológico: criterio de adaptabilidad del alumno a la norma] / ¿por qué no? / vale / pero **si va a ser un retraso para ellos / para el resto del grupo** [código descriptivo: retrasa su aprendizaje y el del grupo] / y ellos / porque jope también es frustrante para **una persona que lo intente / lo intente / y no puede / no puede / no puede** [código sociológico: fracaso escolar] / no puede / tiene que ser frustrante / ¿sabes? / a lo mejor con // **un poquito más de trabajo / y que estén más atentos a ellos / y que les ayuden más / y se vuelquen más en ellos** [código descriptivo: la escolarización especial ofrece lo que necesitan] / a lo mejor pueden tener mejor resultados / ¿sabes? / no lo sé / hasta qué punto / depende [†] // es que // ¡qué pregunta! / ¡qué difícil! (risas)

I59: (risas) / no es mi intención que sea difícil /// ¿cómo harías participar a tus alumnos en el aula?

E59: Pues a ver / eso lo estuve pensando el otro día // mira / yo sé que hay alumnos / que cuando los preguntas en voz alta se ponen tan nerviosos // que no te dirían lo mismo que si las dijeran tal / entonces hay personas / que si las pones un examen oral / catean / por los nervios directamente / que si le preguntas a él directamente no lo harían así / pues entonces / pues a ver / lo de // **lo de // hacer que hablen** /// hacer que estén / que digan algo delante de la gente / pues puede / bueno ⁺ / **para que se suelten / para quitar el miedo** [código sociológico: competencia comunicativa] a **hablar en público** ⁺ [código en vivo: hablar en público] / y tal / pero **a la hora de examinar** [†] // **no sabría yo hasta qué punto** [código descriptivo: evitar su uso para evaluar] / bueno yo es que lo he pasado muy mal cuando era pequeña / ¿sabes? / entonces también yo / **me guió por mí misma** / porque yo sé **cómo lo he pasado** / entonces // yo sé que **hay niños que lo pasan**

muy mal se pasa muy / muy mal / entonces claro [código sociológico: Gestalt-experiencia en la infancia]/

I60: ¿dejarías a tus alumnos participar en la toma de decisiones?

E60: respecto a **cosas mías** / del aula / de **exámenes** [código descriptivo: examen cuestión personal del docente]/ y de tal [^] // hombre / claro que **los voy a escuchar** / pero también // **yo tengo una idea // yo los voy a escuchar** /// me pueden **hacer cambiar de opinión** [código sociológico: negociación] perfectamente y /// yo creo que todo es un feedback / ¿no? / los alumnos también tienen su / su parte de / de / su opinión / y nosotros también tenemos que **ceder un poco** [código en vivo: ceder un poco] / no solamente ellos / o sea / nosotros / nosotros / y ellos tienen que hacer las cosas como queramos nosotros /// no lo veo así / yo lo veo que **pueden opinar perfectamente** [código sociológico: libertad de expresión] / que luego a lo mejor no tienen razón y **dices / mira / no / y no / y punto** [código sociológico: toma de decisiones impositiva] / ¿sabes? // pero siempre escucharlos / porque a lo mejor /// tú no te das cuenta / y sabes que los niños al fin y al cabo

I61: ¿Conoces los Órganos Democráticos de Gobierno de la Facultad de Educación?

E61: No [código descriptivo: ausencia de conocimiento]

I62: ¿Has vivenciado buenas prácticas inclusivas durante tu formación?

E62: Sí

I63: ¿Cuál?

E63: Sí // mira / he estado con el chico este que te he contado /// **el gitanillo** /

I64: Me refiero en la Universidad / no en tus prácticas

E64: Ah / entonces / ¿perdona?

I65: En la Universidad / ¿has vivenciado alguna práctica inclusiva?

E65: (5'') ¿Me puedes poner un ejemplo?

I66: No puedo / tiene que ser lo que tú consideres práctica inclusiva

E66: Es que **no entiendo la pregunta** [código descriptivo: ausencia de conocimiento sobre las prácticas inclusivas]

I67: Por ejemplo /// antes / al pensar en tus prácticas // cuando te preguntaba por las prácticas inclusivas / me hablabas de un alumno de etnia gitana / con otra cultura / que estaba en el mismo grupo clase que los demás /// pues algo similar / que hayas vivido durante tu formación como maestra en la Universidad

E67: Eh / sí // siempre escuchas **ideas de los compañeros o profesores** [código en vivo: ideas de los compañeros y profesores] que te pueden venir bien durante tú formación / siempre hay algo / siempre hay[↑] algo // no tiene porque ser el profesor [↑]/ pueden ser **las ideas de los compañeros / que a veces ayudan más** [código en vivo: relevancia a las ideas de los compañeros] / y la **experiencia / poner el trabajo que hemos pensado en práctica** [código descriptivo: llevar la teoría a la práctica] / y ver si eso nos puede valer [código descriptivo: la práctica valida la teoría] o no a la hora de la verdad / pero es que // de verdad // realmente // no // es que no // sí que hay cosas / pero **lo resumo todo en que no estamos preparados** [código descriptivo: ausencia de preparación] /// ponme ahora mismo una clase / y me / me veo perdida para llevar // no sé / yo **he aprendido mucho en las prácticas** [código sociológico: Gestalt practicas inclusivas - prácticum] / pero **en la Universidad** [↑]/ **no he aprendido lo suficiente** [código descriptivo: ausencia de aprendizaje] para llevar una clase /

I68: Entonces para ti / ¿qué sería una buena práctica inclusiva?

E68: Las prácticas // es que yo no sé si te estoy entendiendo / pero vamos / yo creo que cuando más se aprende[↑] / **es en las prácticas / es / ponerte tú a dar la clase / y ves los fallos y ves lo que no** pero ponerte tú directamente /// **las prácticas / más que la teoría** [código descriptivo: selección del conocimiento que funciona]/

I69: ¿Alguna vez has reflexionado sobre la Educación Democrática durante tu formación?

E69: No

I70: y al oír el término de educación democrática / ¿qué te viene a la cabeza?

E70: (5'') no tengo mucha idea [código descriptivo: ausencia de conocimiento sobre educación democrática] / me siento super idiota /

I71: No te preocupes / es lógico que no entiendas todas las partes / no pasa nada

E71: pues // como que **todos llevan la educación de la misma forma** / ¿sabes? / que todos nos guiamos por un / que todos **seguimos un guion** [código en vivo: seguir un

guión] / y yo creo que **eso es mucho más allá** [código descriptivo: diferencia de lo anterior]/ yo creo que **cada uno tiene que poner su granito** [código descriptivo: todos aportan a la educación] / y /// **la educación tiene que ser de uno mismo** [código en vivo: educación de uno mismo]/ ¿no? / poner cada uno lo suyo / no sé /

I72: Por mi parte hemos terminado / no sé si quieres añadir algo más / algo importante para ti sobre tu formación / ¿cómo podría mejorar?

E72: ¿Cómo podría mejorar? / pues que elijan de verdad // las **asignaturas que valgan la pena** / y cuando de verdad las elijan / que las enseñen de forma // porque muchas veces // hablan de Didáctica de algo // y **Didáctica es / cómo poner en marcha / en el aula** / esa asignatura / pero no[†] / nos dan la asignatura / tú imagínate / Didáctica de / de Química / una así para no poner nombres / bueno Química sí que damos / o sea /// no nos enseñan a dar esa asignatura en el aula / sino // nos enseñan la asignatura / pues / ¡¿qué bien?! / me estreso / y pienso solamente en aprobar / y yo **quiero aprender cómo dar esa asignatura** // porque yo estoy ya en 3^o / me veo que dentro de nada estoy en el aula / y no sé cómo dar esa asignatura / qué les va a venir bien / ejercicios // no sé / tengo muchas ganas de aprender / pero /// no / **no he aprendido nada todavía**

I73: Bueno // seguro que algo sí que habrás aprendido

E73: Hombre // desde que empecé hasta ahora / algo he aprendido / **pero poco**

I74: Muchas gracias por tu participación

E74: De nada /