



## Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo

Carolina Urbina, Cecilia Simón & Gerardo Echeita

To cite this article: Carolina Urbina, Cecilia Simón & Gerardo Echeita (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo, *Infancia y Aprendizaje*, 34:2, 205-217, DOI: [10.1174/021037011795377584](https://doi.org/10.1174/021037011795377584)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037011795377584>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 373



View related articles [↗](#)



Citing articles: 6 View citing articles [↗](#)

# Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo

CAROLINA URBINA, CECILIA SIMÓN Y GERARDO ECHEITA

*Universidad Autónoma de Madrid*



## *Resumen*

*Este estudio forma parte de una línea de investigación en donde se examinan, desde una perspectiva inclusiva de la educación, las concepciones del profesorado como factor clave para comprender, y en su caso mejorar sus prácticas a la hora de promover la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El objetivo específico de este trabajo fue estudiar estas concepciones en relación con las conductas disruptivas que presentan los alumnos en el aula. Se construyó un cuestionario de dilemas en torno a tres dimensiones (papel de las diferencias en el aprendizaje escolar, naturaleza del trabajo de los docentes y valores educativos) que articularían diferentes posiciones del profesorado hacia los procesos de inclusión educativa. Se contó con la participación de 180 docentes de primaria pertenecientes a nueve escuelas de una comuna de Santiago de Chile. Los resultados mostraron la existencia de dos perfiles de concepciones docentes en torno a estos procesos. Además, se encontró una asociación significativa entre estos perfiles y las variables del profesor y de las escuelas consideradas en el estudio.*

*Palabras clave:* Concepciones docentes, teorías implícitas, conductas disruptivas, inclusión educativa, formación del profesorado.

## **Teachers' conceptions about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective**

### *Abstract*

*This study is part of a line of research where teachers' conceptions are examined, from an inclusive educational perspective, as a key factor to understand and, if so, improve their teaching practice to promote the presence, learning and participation of every student. The specific aim of this research work was to study teachers' conceptions in relation with students' disruptive behaviours in the classroom. A questionnaire of dilemmas was designed based on three dimensions—role of learning differences, nature of teachers' work, and ethical/ideologist components—that would articulate different teachers' stance towards educational inclusion processes. In this study, 180 elementary teachers participated from nine schools in Santiago de Chile. The results confirm the existence of two teachers' conception profiles about these processes. Moreover, we observed a significant association between these profiles and other teacher and school variables analysed in this study.*

*Keywords:* Teacher conceptions, implicit theories, disruptive behaviours, educational inclusion processes, teacher training.

Esta investigación ha sido realizada gracias a beca de Doctorado por Gestión Propia, CONICYT Chile. Se agradece la colaboración del profesor Ignacio Montero (UAM), de JUNAEB Chile y el COSAM de la I. Municipalidad de Quilicura. La correspondencia en relación con este artículo puede ser enviada a Carolina Urbina, Facultad de Formación de Profesorado, UAM, Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, C/ Francisco Tomás y Valiente, 3, 28049 Madrid (España). E-mail: carolina.urbina@uam.es.

Durante las últimas décadas el movimiento por la Inclusión Educativa ha tenido un creciente desarrollo motivado, principalmente, por la necesidad de brindar una respuesta educativa que atienda la creciente diversidad del alumnado que accede a la educación general, ofreciendo una educación de calidad para todos ellos sin ningún tipo de exclusión (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008; Hick, Kershner y Farrel, 2009; Wehmeyer, 2009).

Sin duda el principio de una educación más inclusiva es paradójico pues, por una parte se reconoce como un principio básico para orientar las políticas nacionales como claramente ha establecido la UNESCO (2009), en su última reunión al respecto y, por otra, se reconoce la pluralidad de lecturas que se han hecho de la misma, como han analizado Ainscow *et al.* (2006). Son estos autores los que con mayor claridad han propuesto los vectores más relevantes que caracterizarán el conjunto de interpretaciones sobre el principio de inclusión.

El primero de estos vectores implica el incremento de la participación de todos los estudiantes, y la reducción de la exclusión en el currículo, las culturas y las comunidades escolares locales. El segundo, involucra la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas, de forma que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado. Finalmente, el tercer vector valora la presencia, participación y el rendimiento de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, y no sólo las de aquellos con discapacidades o considerados con necesidades educativas especiales (Ainscow *et al.*, 2006).

Con esta perspectiva en mente son varios los aspectos que merecerían la pena resaltar. Entendemos que exclusión e inclusión son procesos dialécticos, en tanto el avance hacia planteamientos más inclusivos implica un trabajo activo para reducir la exclusión. Esta tarea pasa necesariamente por reconocer de manera precisa las barreras de distinto tipo que podrían interactuar negativamente con las posibilidades de estar, aprender y compartir dentro de la escuela.

Podemos decir que este énfasis en el análisis de las barreras que crean exclusión es, por otra parte, consustancial con la *perspectiva de los derechos en la educación*, cuya esencia es prestar atención a las condiciones que impiden el ejercicio efectivo de los mismos derechos reconocidos (ONU, 2006).

Las barreras, como también se ha enfatizado en la perspectiva comentada, aparecen de manera interdependiente en las culturas, las políticas y las prácticas escolares. En este marco, el empeño por detectar tales barreras y quienes las sufren en mayor medida, se viene interpretando como una de las tareas más importantes para avanzar hacia una educación más inclusiva. Por esta razón, en los últimos años se ha puesto especial énfasis en crear medios para detectarlas y poner en marcha procesos de mejora, como ha sido el Index for Inclusion (Booth y Ainsow, 2000), o estrategias de investigación y participación como la de *dar voz* a los estudiantes (Susinos, 2009).

Nosotros creemos que las culturas, las políticas y las prácticas más o menos inclusivas se sostienen, entre otros aspectos, en las concepciones articuladas del profesorado con respecto a tres dimensiones centrales del quehacer educativo. En la primera dimensión referida al *papel de las diferencias en el aprendizaje escolar* las concepciones variarían, de acuerdo con la propuesta de Coll y Miras (2001), entre las posiciones que ellos han denominado *estáticas, ambientalistas e interaccionistas*. En la segunda dimensión, relacionada con *la naturaleza del trabajo de los docentes* desde el punto de vista organizacional, nos encontraríamos con posiciones que, en opinión de Skrtic (1991), se moverían entre lo que él denomina *burocracias organizacionales y adhocracias* o, en palabras de Fernández Enguita (2005), entre *agregados, estructuras o sistemas*. Por último, se encontraría la dimensión referida a los *valores educativos*. En esta dimensión se articularían las concepciones relacionadas con las ideologías educativas sobre el papel social atribuido a la educación escolar (Marchesi y Martín, 1998), y con principios éticos, como la justicia, el cuidado y la responsabilidad, que

configuran la *ética de la comunidad* que, Furman (2004) y otros autores, han analizado con rigor como elemento central en los procesos de liderazgo vinculados al cambio educativo, entendiendo que éstos competen a todo el profesorado. Evidentemente las concepciones no sólo mantienen culturas, políticas y prácticas escolares hacia la inclusión educativa, sino que también se ven influidas por ellas (Ortiz y Lobato, 2003), lo que nos habla de la interdependencia entre la construcción individual de las mismas y factores contextuales de distinto tipo (Dyson y Millward, 2000).

Además, debemos tener en cuenta que estas concepciones están *encarnadas* (Martín et al., 2005; Pozo et al., 2006), en el sentido de que no se activan por igual ante todas las situaciones escolares y es, por esa razón, por la que en la línea de investigación que desarrollamos, las estamos estudiando en relación con distintos grupos de alumnado vulnerable. Si en el estudio previo de López, Echeita y Martín (2009), el grupo referencial fue el alumnado considerado genéricamente con discapacidad intelectual, en éste nos hemos centrado en las conductas disruptivas. A este respecto, considerando los elementos centrales que varios autores proponen para referirse a dichas conductas (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Muñoz del Bustillo, Pérez y Martín, 2006; Pino y García, 2007; Torrego y Moreno, 2003), nosotros las entendemos como aquellos comportamientos del alumnado que interrumpen sistemáticamente las actividades escolares en marcha, distorsionan el desarrollo habitual de las tareas que se llevan a cabo en el aula, y obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza y aprendizaje en su afrontamiento.

El conjunto de concepciones docentes que consideramos como factores clave para comprender y ayudar a mejorar las prácticas educativas, no están inconexas, sino que se articulan en *teorías* (Pozo et al., 2006). Compartimos, en efecto, uno de los enfoques vigentes en el estudio de las concepciones como es el de considerar a éstas como *teorías implícitas*. Este marco se ha desarrollado en gran medida gracias a investigaciones realizadas en el dominio de la enseñanza y del aprendizaje, como las llevadas a cabo por Pozo et al. (2006). En concordancia con ellos, entendemos las teorías implícitas como el conjunto de principios coherentes y consistentes que *restringen* la forma de afrontar, interpretar y atender las distintas situaciones escolares. Asimismo, estas teorías *son situadas y encarnadas*, esto es, se organizan a partir de la experiencia, del contexto y de la situación personal, a través de procesos de aprendizaje *implícito*.

Nuestra hipótesis general es que dicha articulación teórica respecto, en este caso, a la inclusión educativa, discurriría dentro de un continuo caracterizado, en un extremo, por una comprensión más constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, alineada con una comprensión adhocrática de la organización escolar y sustentada en una ética de la comunidad. En el caso de las conductas disruptivas, esta posición se traduciría, además, en una visión interactiva de los factores relacionados con la aparición de la disrupción y una menor disposición a utilizar dispositivos de etiquetado para evitar estereotipar a los alumnos (*alumnos con*), junto con estrategias de respuesta de carácter más dialógico y cooperativo. Esto vendría a configurarse como un *facilitador* de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

En el extremo contrario de este continuo, nos encontraríamos con posiciones articuladas donde las concepciones más estáticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje estarían unidas a planteamientos organizacionales burocráticos y valores menos comprometidos con la igualdad de oportunidades. Todo ello se configuraría, entonces, como *barreras* para la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Este polo inhibitorio, en lo referido a las conductas disruptivas se apreciaría en la tendencia al uso de etiquetas diagnósticas, a una explicación causal de las mismas más centradas en

el estudiante y a la opción por agrupamientos escolares específicos, en los que supuestamente atender mejor a los *alumnos con* conductas disruptivas.

En todo caso, lo que compartimos con otros autores es el papel fundamental de las concepciones en el cambio educativo en general, y en la formación del profesorado en particular (Fullan, 2001; Martín y Cervi, 2006). Al igual que hacen Coll y Remesal (2009), consideramos que estas concepciones no sólo parten de la práctica, sino que revierten en la misma en forma de comportamientos y decisiones que adopta el docente.

En este planteamiento, hay un aspecto sin duda controvertido que no debemos ni queremos obviar. Con mucha frecuencia al hablar de inclusión educativa se observan dos posiciones que pueden parecer contradictorias. Por un lado, aquellos que al enfatizar la atención a todos los alumnos, se les desdibuja la preocupación por los alumnos más vulnerables y, por otro, la de quienes tienden a identificar solamente los procesos de inclusión con la preocupación por estos últimos.

Nosotros partimos de la creencia de que cualquier alumno o alumna puede verse implicado en procesos de marginación, exclusión o “fracaso escolar”, pero algunos son más vulnerables a ellos. En todo caso, prestar atención a estos últimos nos hace ver, precisamente, lo limitado de nuestras concepciones, de nuestras políticas y prácticas, nos muestra dónde están los problemas en nuestros centros escolares, e indican “la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos” (Sapon-Shevin, 1996, p. 35).

Nuestra posición intenta no caer en ninguno de los dos extremos de la controversia. En este sentido, poner el foco en el alumnado más vulnerable, como pueden ser los que por razones o historias escolares diversas presentan conductas disruptivas, no es contradictorio con el marco de la inclusión educativa, sino más bien lo contrario, como acabamos de sostener. De lo que no cabe duda es que nos situamos ante una problemática que se constituye en una de las principales preocupaciones y fuente de estrés docente, así como de frustración e insatisfacción de gran parte del alumnado (Jull, 2008; Muñoz de Bustillo *et al.*, 2006; Pino y García, 2007; Torregro y Moreno, 2003; Uruñuela, 2007; Visser y Stokes, 2003). Pero también hablamos de conductas que pueden situar a parte del alumnado en una posición de riesgo en lo que a su presencia, aprendizaje y participación se refiere, y que igualmente originan que sus propios compañeros se puedan encontrar en esta misma posición, en la medida en que pueden llegar a interferir en sus propios procesos de aprendizaje y participación.

Dentro de nuestra línea de investigación, los prometedores resultados del estudio realizado por López *et al.* (2009) indicaron que, ante la resolución episódica de un dilema (Dyson y Millward, 2000), las teorías implícitas que éstos mantienen sobre la inclusión educativa parece que se organizan, efectivamente, en concepciones teóricamente consistentes, de acuerdo con el modelo que hemos planteado. Tanto en el estudio de López *et al.* (2009) como en éste, hemos optado por utilizar un cuestionario de dilemas como procedimiento para la indagación sobre las concepciones del profesorado respecto a la inclusión. Siguiendo los planteamientos de Martín *et al.* (2005) la utilidad de este tipo de cuestionarios radica en que las situaciones problemáticas propuestas permiten acceder, en cierto grado al menos, a las teorías implícitas de los profesores, porque obligan a tomar una decisión ante situaciones controvertidas, esto es, elegir una alternativa renunciado a otras opciones con las que parcialmente también se podría estar de acuerdo. Ello a pesar de sus limitaciones, vinculadas especialmente al efecto modulador de la deseabilidad social. En este sentido, se ha criticado que, ante las alternativas, los participantes tenderían siempre a contestar las opciones más “deseables o correctas”. Sin embargo, de manera consistente los resultados de diferentes investigaciones que han utilizado este tipo de cuestionarios, muestran que los sujetos eligen diferentes opcio-

nes de respuesta que, por ello, cabe interpretar como posiciones teóricas con un significativo grado de consistencia (López *et al.*, 2009; Martín *et al.*, 2005; Pozo *et al.*, 2006).

Por otra parte, sabemos que las concepciones son *situadas* y dependientes de un contexto que, en el ámbito escolar, guarda especial relación con variables del macro, del meso y del microcontexto, entre las cuales cabría destacar las políticas educativas respecto a la inclusión en nuestro caso, la cultura escolar (influida por aspectos como la titularidad de la escuela), el ciclo o la etapa educativa (muy vinculada con la formación y actitudes del profesorado que lo imparte) o la composición del grupo de alumnos. Finalmente, es incuestionable que el proceso de la inclusión se percibe como difícil y estresante y, por ello, la percepción que se tiene del apoyo disponible y de la existencia de redes de colaboración para enfrentarse a esta compleja tarea es un factor que media las formas de afrontamiento del dilema de las diferencias (Ainscow y West, 2006).

A la vista de los planteamientos anteriores, los objetivos de este estudio fueron a) identificar tipologías o perfiles de concepciones docentes sobre conductas disruptivas en el marco de los procesos de inclusión, b) diferenciar y caracterizar, en su caso, los perfiles de concepciones docentes sobre conductas disruptivas, atendiendo al conjunto de contenidos y posturas teóricas elegidas con mayor frecuencia, y c) explorar la relación entre los perfiles de concepciones docentes y algunas variables personales del profesor y del centro.

## Método

### *Participantes*

Se contó con una muestra no probabilística compuesta por 180 profesores chilenos de enseñanza básica<sup>1</sup> pertenecientes a nueve escuelas (4 Municipales y 5 Particular-Subvencionadas<sup>2</sup>) de una comuna de Santiago de Chile. El 44.4% trabajaba en escuelas Municipales y el 55.6% en escuelas Particular-Subvencionadas. Por otro lado, el 68.9% eran mujeres y el 31.1% hombres. El 70% de la muestra tenía más de cinco años de experiencia docente y todos manifestaron tener experiencia con conductas disruptivas en el aula.

### *Instrumento*

Diseñamos un cuestionario de dilemas que incluyó situaciones problemáticas relacionadas con las tres dimensiones enunciadas en la introducción. Cada dimensión, a su vez, estuvo compuesta por subdimensiones que, de acuerdo con la revisión teórica realizada, fueron asignadas en subordinación a una dimensión principal. Algunas de estas situaciones estaban relacionadas con la presencia de conductas disruptivas en el aula. Los ítems fueron construidos a partir de los previamente diseñados por López *et al.* (2009), basados, a su vez, en los elaborados para otros dominios por Pozo *et al.* (2006). Cada solución propuesta al dilema se sitúa dentro del continuo teórico inclusión/exclusión definido, es decir, una opción de respuesta al dilema representaba una solución desde lo que teóricamente definimos como polo inclusivo o facilitador, otra alternativa representaba al polo excluyente o inhibidor, mientras que una tercera alternativa representaba una solución situada en un espacio intermedio entre ambos polos del continuo. La tabla I resume la organización de las dimensiones y sub-dimensiones del cuestionario de acuerdo con los polos y dimensiones descritos en la introducción.

El cuestionario tuvo en su versión original 24 ítems, que fueron sometidos a un proceso de validación mediante la participación de cuatro jueces expertos en los temas de concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza o disrupción. Además, para valorar la

TABLA I  
Resumen del contenido de las dimensiones y sub-dimensiones del cuestionario de dilemas

<i>Dimensión</i>	<i>Sub- dim.</i>	<i>Postura Excluyente /inhibidora</i>	<i>Postura Intermedia</i>	<i>Postura Inclusiva /facilitadora</i>
1 Papel de las diferencias en el aprendizaje escolar	<i>Enseñanza y aprendizaje</i>	Teoría directa del aprendizaje	Teoría interpretativa del aprendizaje	Teoría constructiva del aprendizaje
	<i>Origen y modificación</i>	Individual y estático	Ambiental y externo	Multifactorial y sistémico
2 Naturaleza del trabajo docente	<i>Cultura Profesional</i>	Individualista y Burocrática.	Competitiva.	Colaborativa y adhocrática.
	<i>Organización social del aula</i>	Homogeneidad	Agrupación según contenido.	Heterogeneidad.
	<i>Uso de etiquetas</i>	La etiqueta diferencia entre distintos tipos de alumnos	La etiqueta motiva respuestas estandarizadas en el centro	Valoración de la diversidad
	<i>Estrategias de respuesta educativa</i>	Restringido y punitivo	Asimilación de reglas	Dialógico y cooperativo
3 Valores educativos	<i>Valores Equidad</i>	Individualismo Igualdad de oportunidades	Solidaridad Igualdad de oferta	Comunidad Igualdad de oportunidades y resultados
	<i>Actitud hacia la mejora escolar</i>	Defensa del statu quo	Conformista	Optimista

comprensión y el formato de presentación del cuestionario, se realizaron cuatro entrevistas a profesores chilenos. Como resultado de esta fase se eliminaron cuatro ítems, por no alcanzar un 75% de puntuación favorable en la valoración interjueces. En su versión definitiva se incorporaron los cambios sugeridos por los jueces y por los profesores entrevistados, además de pulir las instrucciones.

En consecuencia, el cuestionario quedó constituido por un total de 20 ítems de dilemas y otros 10 ítems referidos a la identificación de otras variables del profesor y del centro que consideramos en este estudio.

Al aplicar el cuestionario a todos los participantes, se estimó un coeficiente de confiabilidad correspondiente a un alfa de Cronbach  $\alpha = .745$ .

En la tabla II se presentan algunos ejemplos de dilemas utilizados en nuestro cuestionario.

### *Procedimiento*

El acceso a la muestra fue facilitado por JUNAEB<sup>3</sup> Chile y el Centro Comunitario de Salud Mental de la comuna a la que pertenecen las nueve escuelas participantes. Ambos organismos colaboran en la ejecución de un programa de promoción de salud mental en estas escuelas. Se contactó con sus equipos directivos quienes permitieron, a su vez, el acceso a los profesores.

Los equipos directivos de cada escuela convocaron a los profesores a una reunión para informarles de los objetivos y procedimiento del proyecto y solicitar su participación

TABLA II  
Ejemplos de ítems del cuestionario de dilemas sobre conductas disruptivas

Un grupo de profesores comparte la sensación de que cada vez se hace más difícil desarrollar sus clases con tranquilidad, debido al alto número de conductas disruptivas a las que tienen que hacer frente. Plantean diferentes causas para explicar la aparición de este tipo de conductas (Dimensión 1)

- a) Los padres han disminuido la autoridad y el control sobre sus hijos, y están tan abrumados por otros temas que delegan esa responsabilidad a la escuela.
- b) A los alumnos que presentan conductas disruptivas no les interesa aprender ni se motivan por temas escolares.
- c) Los alumnos se aburren porque en la escuela no somos capaces de ofrecerles un modelo de aprendizaje motivador donde se sientan partícipes.

En una reunión de profesores se están discutiendo aspectos del programa de convivencia escolar que se está poniendo en marcha. El debate se ha centrado en cuál debe ser la organización más adecuada para enfrentar las tareas cada vez más complejas relacionadas principalmente con el aumento de conductas disruptivas en la escuela (Dimensión 2):

- a) Lo más importante es la clarificación de los roles de cada uno. Es necesario aprovechar la especialización de cada profesional, de modo que cuando se presenten problemas específicos con algún alumno, uno pueda derivar eficientemente a quien corresponda.
- b) Lo más importante es reforzar la coordinación en la escuela para organizar la forma en que queremos educar a todos nuestros alumnos, aunque eso suponga mucha dedicación y tiempo.
- c) Lo más importante es que se le reconozca al profesor su profesionalidad y se le permita actuar de manera autónoma para aprovechar mejor sus conocimientos según su experiencia o criterio.

Frente a la decisión de la escuela de mantener a los alumnos con conductas disruptivas reiteradas dentro del establecimiento a pesar de las continuas quejas de un buen grupo de apoderados que exigen una educación de excelencia, se convoca al consejo de profesores para debatir acerca de esta decisión (Dimensión 3):

- a) Esta decisión debería derogarse. En definitiva, estos niños no han respondido a las oportunidades que les ha dado la escuela y probablemente les beneficiará otro tipo de escuela.
- b) Lo que puede hacerse es apoyar a los alumnos con problemas de conducta en grupos especiales durante parte de la jornada escolar, para no interferir con los métodos normales que utiliza el profesor con la mayoría del alumnado.
- c) Esta decisión debiera ir acompañada de una reflexión sobre los recursos y estrategias con que cuenta la escuela para adaptar los métodos de enseñanza, las actividades y los contenidos para que todos los niños tengan la atención que efectivamente necesitan

voluntaria. En un segundo momento de la reunión, se procedió a la aplicación del cuestionario cuyo tiempo medio estimado fue de 40 minutos.

## Resultados

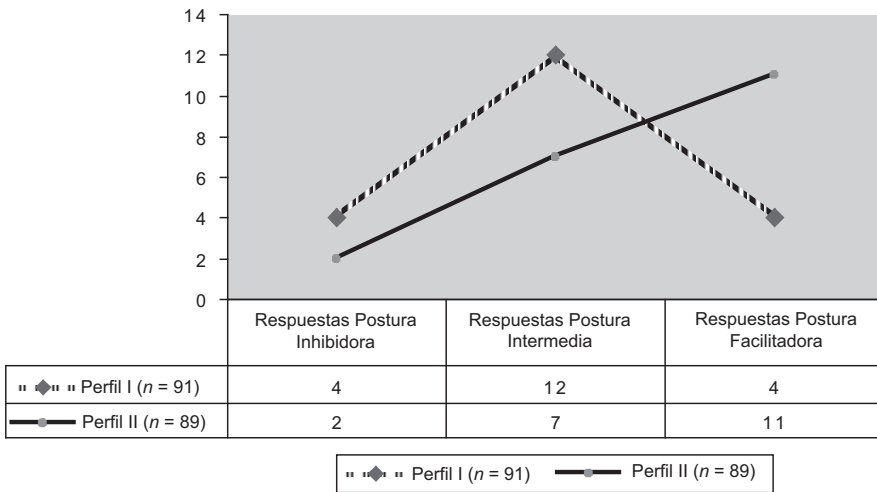
Para explorar la existencia de perfiles de concepciones docentes sobre conductas disruptivas se realizó un análisis de conglomerados (cluster en dos fases). Esto nos permitió identificar las agrupaciones naturales de los participantes según sus respuestas al cuestionario. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de dos conglomerados. En el conglomerado I, que en lo sucesivo llamaremos *Perfil I* se ubicó el 50.6% ( $n = 91$ ) de los participantes. En el conglomerado II (*Perfil II*) se situó el 49.4% ( $n = 89$ ). En la figura 1 se muestran los centros de los conglomerados según la elección de respuestas en cada perfil.

Realizamos un procedimiento de validación cruzada con los dos perfiles identificados, encontrando un buen índice de acuerdo ( $Kappa = .711$ ;  $p \leq .001$ ) entre la clasificación original y la obtenida con las dos mitades de la muestra generadas de forma aleatoria.

Para analizar las diferencias entre ambos perfiles y el tipo de posturas más elegidas realizamos un ANOVA. Se encontró que cada perfil elige posturas diferentes de manera



FIGURA 1  
Resultados del análisis de conglomerados



significativa (postura inhibidora:  $F = 45.445, gl = 2, p \leq .001$ ; postura intermedia:  $F = 152.331, gl = 2, p \leq .001$ ; postura facilitadora:  $F = 338.366, gl = 2, p \leq .001$ ).

Del mismo modo, con el fin de caracterizar más precisamente cada perfil realizamos tablas de contingencia para todos los ítems del cuestionario. Observamos que en 17 de los 20 ítems hubo diferencias significativas entre el tipo de perfil y la postura más elegida (ver Tabla III). Para profundizar en la interpretación de la diferencia detectada nos servimos del análisis de los residuos tipificados corregidos y de la opción de respuesta más elegida en cada perfil (moda).

Tal como se puede apreciar en la tabla III, los profesores pertenecientes al *Perfil II* optan con mayor frecuencia por respuestas representativas de una postura intermedia/facilitadora de los procesos de inclusión de alumnos que presentan conductas disruptivas. Del mismo modo, los profesores pertenecientes al *Perfil I* optan con mayor frecuencia por respuestas dentro de las posiciones intermedia/inhibidora.

Al explorar la relación entre los perfiles de concepciones docentes y otras variables incorporadas en el cuestionario mediante tablas de contingencia, encontramos asociaciones significativas con el ciclo en el que imparte docencia ( $\chi^2_{(2)} = 7.751, p \leq .05, V \text{ de Cramer} = .208$ ), con la percepción de apoyo ( $\chi^2_{(1)} = 27.741, p \leq .001, V \text{ de Cramer} = .393$ ) y con la titularidad del centro ( $\chi^2_{(1)} = 14.190, p \leq .001, V \text{ de Cramer} = .281$ ).

Con respecto al *ciclo en que se imparte docencia*, las diferencias se encontraron principalmente con relación a los profesores que impartían docencia en el primer ciclo básico, situándose en mayor medida los profesores de este ciclo en el Perfil II, más cercano al polo facilitador.

Con respecto a la variable *percepción de apoyo por parte de otros profesionales* para afrontar las conductas disruptivas en el aula, el 44.4% de los participantes manifestó no recibir apoyo, frente al 55.6% que mencionó sí disponer de dicho apoyo. Los análisis indicaron que los profesores que plantearon recibir apoyo pertenecían en mayor medida al *Perfil II* (más cercano al polo facilitador), en tanto que los profesores que manifestaron no recibir apoyo se ubicaron mayormente en el *Perfil I* (más cercano al polo inhibidor).

Finalmente, con respecto a la *titularidad de la escuela* dentro del *Perfil II* se encontró un mayor porcentaje de profesores que trabajan en escuelas Particular-Subvencionadas y un porcentaje significativamente menor de profesores que trabajan en escuelas Municipales. En el *Perfil I* esta asociación se observó de manera opuesta.

TABLA III  
Resumen de posturas más elegidas en cada perfil y su grado de asociación según sub-dimensiones y/o ítems

Sub-dimensiones	Perfil I (n = 91)	Perfil II (n = 89)	$\chi^2_{(2)}$ (n° de ítem)
Enseñanza y aprendizaje	Postura Intermedia	Postura Facilitadora	14.052 ** (2) 5.547**47** (3) 4.919 (5)
Origen y modificación	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Intermedia / Facilitadora	27.581**81** (1) 39.167** (4)
Cultura profesional (profesores)	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Intermedia / Facilitadora	12.583** (7) 1.101 (13)
Cultura profesional (familia)	Postura Intermedia	Postura Facilitadora	28.809** (10)
Cultura profesional (apoyos)	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Facilitadora	26.877** (14)
Uso de etiquetas	Postura Facilitadora	Postura Intermedia	33.676** (9)
Organización social del aula	Postura Intermedia	Postura Facilitadora	21.546** (6)
Adaptación de métodos	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Facilitadora	66.011** (8) 105.024** (11) 32.331** (12)
Valores (Ideología educativa)	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Facilitadora	44.681** (16) 16.809** (19)
Valores	Postura Inhibidora / Intermedia	Postura Inhibidora / Intermedia	3.637 (18)
Nivel de equidad	Postura Intermedia	Postura Facilitadora	30.133** (17)
Actitud hacia la mejora escolar	Postura Intermedia	Postura Facilitadora	17.492** (15) 30.894** (20)

Las casillas sombreadas indican coincidencia entre moda y  $r_{\text{y(corr)gido}} \geq 1.96$ .

\*\* =  $p \leq .001$

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio, en la línea del realizado por López *et al.* (2009) sobre las concepciones del profesorado respecto a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual, nos indican que las teorías implícitas sobre los procesos de inclusión educativa se organizan de manera teóricamente consistente dentro de un continuo que transitaría entre un polo facilitador y otro inhibitor de la inclusión. Las concepciones estudiadas se articulan en diferentes posturas que se ubican, de manera consistente, en diferentes segmentos dentro de ese continuo.

En nuestro caso, en el que estudiamos estas concepciones vinculadas a las conductas disruptivas, hemos podido identificar y diferenciar dos tipos de perfiles de concepciones en los profesores participantes. En el perfil que se sitúa en el polo más inhibitor de los procesos de inclusión educativa (Perfil I) se opta con mayor frecuencia por soluciones teóricamente relacionadas con posturas intermedias e inhibitoras de los procesos de

inclusión. Esta postura se configuraría de la siguiente manera con relación a las diferentes dimensiones teóricas consideradas en nuestro modelo de análisis.

Con respecto a la dimensión referida al papel de las diferencias en el aprendizaje escolar, este perfil se caracteriza por elegir preferentemente soluciones relacionadas con lo que Pozo *et al.* (2006), denominan teorías interpretativas de la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de teorías destacan el papel de la transmisión de la información en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo el profesor quien controla esos procesos. Esta manera de concebir el papel del aprendizaje es congruente con las estrategias de afrontamiento ante la disrupción en el aula más elegidas por este perfil, que se basan en la aplicación consistente de normas que el alumno debe *asimilar* gracias a las explicaciones y razones que el profesor le proporciona de forma unidireccional. Del mismo modo, el trabajo en el aula preferentemente se organiza en grupos homogéneos.

En este perfil, se prefiere afrontar las conductas disruptivas desde una organización educativa más cercana a la *burocracia organizacional* de Skrtic (1991), o la idea de *agregado* de Fernández Enguita (2005), estableciendo de esta forma los roles de profesores, padres y especialistas. Del mismo modo, respecto a los valores educativos se subraya la importancia de la igualdad de oportunidades en el acceso a la oferta educativa, mediante acciones compensatorias de las desigualdades iniciales. Además, este perfil prefiere posturas conformistas respecto a la posibilidad de mejora escolar.

Por otro lado, encontramos otro grupo de profesores (Perfil II) cuyas concepciones docentes se ubican de forma más cercana al polo que hemos denominado *facilitador* de los procesos de inclusión educativa. Respecto a las concepciones sobre el papel de las diferencias en el aprendizaje escolar, este perfil se caracteriza por preferir teorías constructivas que enfatizan lo sistémico e interdependiente de los resultados, las condiciones y los procesos que participan en el aprendizaje (Pozo *et al.*, 2006). Ello resulta congruente con la comprensión de que las conductas disruptivas que aparecen en el aula tienden a considerarse como el resultado de la interacción entre condiciones del propio alumno y factores del proceso de enseñanza y del contexto escolar. En este grupo se opta preferentemente por respuestas que apuntan a la colaboración, tanto con respecto al trabajo con las familias, como con los apoyos profesionales dentro de la escuela, elemento nuclear de las *organizaciones adhocrásticas* de las que habla Skrtic (1991). En la misma línea, las concepciones sobre el trabajo en el aula se orientan a un estilo dialógico y cooperativo para afrontar la disrupción y el uso de una organización heterogénea que implique la colaboración mutua para la consecución de objetivos comunes en las actividades escolares. La posición predominante sobre el papel social de la educación y otros valores vinculados a la misma, se aproxima a ideas que consideran la necesidad de garantizar una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la igualdad de oportunidades y concibiendo como posible y necesaria la transformación de las escuelas para mejorar su atención a la diversidad.

En definitiva, los resultados nos muestran, en consonancia con los de López *et al.* (2009), que también existen diferentes concepciones acerca de la inclusión cuando se reflexiona sobre éstas en torno a las conductas disruptivas. En todo caso, las posiciones identificadas no constituyen perfiles *puros*, aunque tampoco reflejan combinaciones aleatorias. Al igual que el estudio de Coll y Remesal (2009), nuestros datos nos hablan de “combinaciones predominantes o preferentes sobre otras minoritarias o incluso ausentes” (p. 402).

Además, nuestros resultados indican que estas concepciones están relacionadas con algunas variables del profesor o del centro consideradas en este estudio, que deben tenerse en cuenta como variables moduladoras de los procesos de inclusión.

Respecto al *ciclo en el que profesor imparte docencia*, los resultados indican diferencias según el tipo de perfil. Los profesores que ejercen en el primer ciclo básico prefieren posturas facilitadoras en mayor medida que los que trabajan en segundo ciclo y en ambos. Ello parece acorde con la percepción de la creciente dificultad sobre el manejo del aula y

el desarrollo del currículo que tiene el profesorado según se avanza en las etapas educativas. Este hecho se aprecia, a nuestro juicio, en los resultados de otros estudios como los realizados sobre actitudes hacia la inclusión, que han señalado la existencia de actitudes más positivas en el profesorado de niños de niveles educativos iniciales (Avramidis y Norwich, 2002). Por su parte, Pozo *et al.* (2006), al estudiar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje también plantean la mayor probabilidad de los profesores de primaria de elegir teorías constructivas que, según nuestro marco teórico, están más cercanas al polo facilitador de la inclusión. También, en el trabajo de Coll y Remesal (2009), aparece descrita una asociación entre el tipo de concepciones docentes y el ciclo del sistema educativo en los que se ejerce docencia congruente con la idea anteriormente apuntada.

El análisis de la variable *percepción de apoyo por parte de otros profesionales* resulta especialmente interesante, puesto que dentro de las mismas escuelas hubo profesores con diferente percepción de apoyo para hacer frente a las conductas disruptivas del alumnado. Esto parece apuntar un dato a tener en cuenta a la hora de valorar la cuestión de los apoyos. No se trata tanto de una cuestión meramente cuantitativa (cuanto más apoyo mejor) sino también cualitativa, mediada seguramente por otras variables que merecería la pena estudiar como la percepción de autoeficacia. En todo caso, lo anterior nos confirma la importancia de esta variable como facilitador de la inclusión y la necesidad de tenerla en consideración en futuros estudios.

Los resultados también muestran una mayor preferencia por posturas inclusivas en escuelas Particular-Subvencionadas. Es necesario profundizar este aspecto en futuras investigaciones, teniendo en cuenta el contexto educativo chileno así como las diferencias de gestión entre ambos tipos de centros en la línea de lo planteado por Donoso y Donoso (2009).

Al pensar en las limitaciones de esta investigación, debemos considerar la relativa a la discapacidad social inherente al uso del cuestionario de dilemas. Lo que muestra este estudio y otros que también han utilizado esta metodología (López *et al.*, 2009; Martín *et al.*, 2005), es que los profesores no responden al azar ni eligen sistemáticamente aquellas opciones de respuesta “más aceptadas socialmente”, sino que se diferencian en sus respuestas hacia el contenido estudiado, lo que indica que tras ellas hay concepciones relativamente consistentes.

En todo caso, considerando que el uso del cuestionario de dilemas nos puede ayudar a explorar las concepciones docentes acerca de la inclusión educativa, los resultados de este estudio también nos muestran la conveniencia de complementar este acercamiento con otros enfoques, como puede ser el análisis y la discusión con el profesorado sobre las concepciones que subyacen a su forma de actuar ante *episodios críticos* de su propia práctica (Angelides, 1999). Este acercamiento nos permitiría avanzar en el tema de la compleja relación entre lo que el profesor dice y lo que hace.

En este marco es ineludible hacer referencia al valor de estos trabajos para la formación inicial y permanente del profesorado con objeto de mejorar su capacidad de respuesta ante la diversidad del alumnado. Conforme a lo apuntado por Martín y Cervi (2006), nosotros entendemos esta formación como un proceso de *cambio conceptual*, lo que conlleva, entre otras acciones, por un lado, a crear espacios y oportunidades para que el profesorado analice y explicita sus concepciones y, por otro, a precisar los contenidos en torno a los cuales “detenerse a pensar” en este caso, hacia la disrupción que aparece en el aula en el marco de los principios de una educación inclusiva. Ello crea las oportunidades necesarias para “redescribir” (Karmiloff-Smith, 1992), estas concepciones a la luz de teorías más coherentes o consistentes. En este sentido, este trabajo ayuda sobremanera a centrar la agenda para este trabajo formativo, sacando esta cuestión de una simple referencia genérica sobre su importancia.

No obstante, somos conscientes de que esta formación debe abarcar no sólo al profesorado, sino también al conjunto de asesores psicopedagógicos que con distinta denomi-

nación trabajan en el sistema educativo para facilitar igualmente ese cambio conceptual (Giné, 2005), y, en todo caso, debe ser una formación que vaya más allá de éstos, implicando a toda comunidad educativa (Parrilla, 2001).

Siendo la disrupción una realidad común para muchos profesores, creemos conveniente vislumbrar la “utilidad de esta dificultad” como un modo de avanzar hacia sistemas escolares más inclusivos, y transformar el conflicto que en torno a ellas se genera en una oportunidad para la reflexión y mejora. El interés es que la reflexión por parte del profesorado sobre la atención educativa a este alumnado pueda servir como *palanca o punto de apoyo* (Ainscow *et al.*, 2006), para iniciar procesos de mejora de las condiciones que potencian la presencia, la participación y el aprendizaje de *todos* los alumnos y alumnas.

## Notas

<sup>1</sup>El sistema educativo chileno tiene una estructura de ocho años de educación básica obligatorios para los alumnos entre 6 y 13 años de edad.

<sup>2</sup>En Chile las escuelas Municipales y escuelas Particular-Subvencionadas se diferencian por su categoría administrativa y de financiación. Las Municipales son administradas por la Municipalidad y financiadas a través de ellas por el Estado. Las Particular-Subvencionadas, son administradas por privados y se financian con el pago de arancel de los padres y por una subvención estatal.

<sup>3</sup>JUNAE B (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) es un organismo gubernamental chileno cuya misión es facilitar la incorporación, permanencia y éxito en el sistema educativo del alumnado en condición de desventaja biopsicosocial.

## Referencias

- AINSCOW, M., BOOTH, T. & DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- AINSCOW, M. & WEST, M. (2006). *Improving urban schools. Leadership urban schools*. Maidenhead: Open University Press. [Trad. cast. de P. Manzano. *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, 2008].
- ANGELIDES, P. (1999). *Organisational culture and school practice: The study of critical incidents*. Tesis doctoral no publicada. University of Manchester (UK), School of Education.
- AVRAMIDIS, E. & NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration and inclusión. A review of the literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000). *Index for inclusión. Developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Manchester: CSIE. [Trad. cast. de A. L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel & M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: CUEI, 2002].
- COLL, C. & MIRAS, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- COLL, C. & REMESAL, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 391-404.
- DONOSO, S. & DONOSO, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990-2010): una evaluación inicial. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação (online)*, 17 (64), 421-448. Descargado el 12 de septiembre de 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a03.pdf>
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champman Publishing.
- ECHETA, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Descargado el 3 de enero de 2010 de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita & M. Gutiérrez Sastre (Eds.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 13- 33). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- FURMAN, G. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), 215- 235.
- FULLAN, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Londres: Routledge Falmer. [Trad. cast. de A. Solá Martín & C. Sánchez Asensi, *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro, 2002].
- GINÉ, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 89-100). Barcelona: Graó.
- GOTZENS, C., CASTELLÓ, A., GENOVAR, C. & BADIA, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15, 362-368.
- HICK, P., KERSHNER, R. & FARREL, P. (2009). *Psychology for inclusive education. New directions in theory and practice*. Londres: Routledge.
- JULL, S. (2008). Emotional and behavioral difficulties (EBD): The special educational need justifying exclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8 (1), 13-18.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Trad. cast. de J. C. Gómez & M. Núñez, *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].
- LÓPEZ, M., ECHETA, G. & MARTÍN, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21 (4), 485-496.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

- MARTÍN, E., POZO, J. I., CERVI, J., PECHARROMÁN, A., MATEOS, M., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P. & MARTÍNEZ, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Barcelona: Graó.
- MARTÍN, E. & CERVI, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Barcelona: Graó.
- MUÑOZ DEL BUSTILLO, M., PÉREZ, D. & MARTÍN, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 423-435.
- ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Descargado el 12 de febrero de 2010 de (<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>)
- ORTIZ, M. C. & LOBATO, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- PARRILLA, A. (2001). Values education: A contribution towards facing behaviour problems in schools. En J. Visser, H. Daniels & T. Cole (Eds.), *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* (pp. 91-111). Amsterdam: JAI.
- PINO, M. & GARCÍA, M. T. (2007). Conceptos, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 111-134.
- POZO, J. I., SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVERRÍA, M. P., MATEOS, M., MARTÍN, E. & DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SAPON-SHEVIN, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Table: revealing the flaws in our present system, *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- SKRTIC, T. M. (1991). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective Schools For All* (pp. 20-42). Londres: Fulton.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- TORREGO J. & MORENO, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (2009). *International Conference on Education 48<sup>th</sup> session. Inclusive education: The way of the future. Final Report*. París: UNESCO. Descargado el 10 de enero de 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182999e.pdf>
- URUÑUELA, P. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 102-107.
- VISSER J. & STOKES, S. (2003). Is education ready for the inclusion of pupils with emotional and behavioural difficulties: a rights perspective? *Educational Review*, 55 (1), 65-75.
- WEHMEYER, M. (2009). Autodeterminación y tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.