

## Perfil Profesional Inclusivo y Diversidad: Teorías Implícitas del Profesorado Principiante

### Inclusive Professional Profile and Diversity: Implicit Theories of Beginning Teachers

Denisse Esteli Núñez-Ayala <sup>1,\*</sup> y Héctor Manuel Jacobo-García <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Sinaloa, México

#### DESCRIPTORES:

Inclusión  
Profesorado  
Formación docente  
Educación inclusiva  
Justicia social

#### RESUMEN:

El artículo presenta los resultados de una investigación realizada con profesores principiantes de educación primaria en el estado de Sinaloa, México. Se exploró el contenido de su pensamiento profesional docente para conocer el carácter dominante de su perfil inclusivo (inhibidor, facilitador e intermedio) como teorías implícitas sobre diversidad. Para el efecto se optó por un enfoque metodológico cualitativo, que consistió en la aplicación de un cuestionario de dilemas sobre los procesos de inclusión educativa con una muestra integrada por 259 participantes. Los resultados permitieron identificar las teorías implícitas recurrentes sobre diversidad asociadas a alguno de los perfiles aquí mencionados, dejando evidencia de que existe una predominante inclinación positiva hacia el perfil facilitador, y una menor proclividad hacia el perfil inhibidor. Se trata de una tendencia, que valida el saber profesional del educador sobre la noción de la diversidad favoreciendo al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Genera evidencia empírica para imprimir confianza al instrumento utilizado como identificador de perfiles cuya utilización en los planes y programas de estudio de la formación docente inicial y de acompañamiento en la iniciación a la enseñanza, se convierte en una condición necesaria para las escuelas formadoras de docentes o facultades de educación universitaria.

#### KEYWORDS:

Inclusion  
Teacher  
Training teacher  
Inclusive education  
Social justice

#### ABSTRACT:

The article presents the results of a research carried out with beginning primary school teachers in the state of Sinaloa, Mexico. The content of their professional teaching thought was explored to discover the dominant character of their inclusive profile (inhibitor, facilitator and intermediate) as implicit theories on diversity. For this purpose, a qualitative methodological approach was chosen, which consisted of the application of a dilemma questionnaire on the processes of educational inclusion with a sample of 259 participants. The results allowed us to identify the recurrent implicit theories about diversity associated with some of the profiles mentioned here, leaving evidence that there is a predominant positive inclination towards the facilitating profile, and a lower proclivity towards the inhibiting profile. It is a trend, which validates the professional knowledge of the educator about the notion of diversity favoring the Universal Design for Learning (DUA). It generates empirical evidence to give confidence to the instrument used as an identifier of profiles whose use in the plans and study programs of initial teacher training and accompaniment in the initiation to teaching, becomes a necessary condition for teacher training schools or faculties of university education.

#### CÓMO CITAR

Núñez-Ayala, D. y Jacobo-García, H. M. (2022). Perfil profesional inclusivo y diversidad: teorías implícitas del profesorado principiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 71-88.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>

## 1. Introducción

Se presentan los resultados de una investigación realizada con el profesorado principiante para identificar los perfiles o teorías implícitas sobre diversidad, recuperando este último como noción necesaria en el aprendizaje que reconoce los derechos y la participación del alumnado en los procesos educativos (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000; Echeita et al., 2013). Desde este planteamiento, la educación inclusiva es una respuesta educativa que pretende eliminar las barreras que obstaculizan la presencia y participación del alumnado dentro de la comunidad escolar (Booth et al., 2015); dicha respuesta requiere: de la gestión colectiva de valores inclusivos, de cambios en la base psicológica del profesorado, integrada por concepciones profesionales orientadas a la mejora e innovación de las prácticas pedagógicas. En concreto, se demanda que “el pensamiento docente coloque la atención en las barreras a las que se enfrenta el alumnado y, además, en los obstáculos derivados de los supuestos de los que parte la práctica docente” (Unesco, 2021, p. 27).

## 2. Revisión de la literatura

Educación inclusiva remite a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Solla, 2013; Unesco, 2000); ante esta premisa “uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es lograr la igualdad respetando al mismo tiempo la diversidad” (Duk et al., 2019, p. 98) y, además, asegurando el ODS-4, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015).

No obstante, Blanco y Duk (2011) afirman que América Latina se caracteriza por ser la región más inequitativa del mundo y por tener sociedades altamente segmentadas. La percepción de la diversidad y la comprensión de la heterogeneidad educativa no llega a todos, dice Dietz (2008), tampoco la igualdad de oportunidades educativas se ofrece en las mismas condiciones como lo afirma Bolívar (2005); y, como lo declara Darling-Hammond (2001), “aunque el derecho a aprender es algo declarado en los discursos educativos oficiales, la educación verdaderamente democrática es algo raro y está desigualmente distribuida” (pp. 41-53). En este contexto de ideas, la educación inclusiva es un asunto de valores y derechos humanos (Blanco, 2006; Booth y Ainscow, 2000) que remite a una visión diferente y a la construcción de comunidades de aprendizaje sostenibles (Slee, 2012).

Por lo dicho, al profesorado le corresponde velar por el derecho que tiene todo el alumnado de no sólo acceder a la escuela, sino a una buena educación; no a cualquiera (Torres, 2006), ha de ser a aquélla que asegure el aprendizaje; porque, como mencionan Vaillant y Marcelo (2021) “los alumnos que ingresan hoy a la escuela van a desempeñarse en puestos de trabajos que probablemente no existan en la actualidad” (p. 63); por tal sentido, se requiere “llegar a todo el alumnado, sin dejar a nadie atrás” (Simón y Muñoz, 2021). Para lograrlo, Darling-Hammond (2001), como se citó en Marcelo y Vaillant (2009), afirma que es urgente colocar en el centro de la práctica docente la empatía y sensibilidad profesional para reconocer la diversidad cualquiera que ésta sea. Del mismo modo, Booth y Ainscow (2000) han señalado que el reto es aprender a percibirla no como problema, sino como fuente de riqueza que valora la individualidad de la persona; por tanto, se requiere énfasis especial en las creencias vigentes del docente y en las prácticas educativas que se desarrollan (González, et al., 2019).

## ***2.1. Teorías implícitas para el estudio de los perfiles profesionales del profesorado***

Investigaciones orientadas en los estudios de las teorías implícitas y pensamiento docente “centran su interés “sobre” el profesorado, sus creencias, conocimientos, teorías, imágenes y dilemas buscando la clave de la intervención en la práctica” (Marrero, 2022, p. 32). De la misma manera, prevalecen las que enfatizan en las concepciones como representaciones implícitas (Pozo, 2006). Predominan categorías diversas para designarle nombre a aquello que se estudia del pensamiento del profesorado (Barrero y Rosero 2018); no obstante, la complejidad de categorías lleva a coincidir en que toda acción educativa se nutre de saberes en los que se destaca, principalmente, las creencias arraigadas que se han cristalizado en la mente del profesorado.

En el ámbito de la educación inclusiva, Mateus y otros (2017) plantean que las creencias de los docentes están ampliamente relacionadas y determinan el éxito del proceso de inclusión del alumnado, pero también las concepciones implícitas de los actores educativos son causa de conflicto y fuente de acciones erráticas en la práctica profesional; por ello, de acuerdo con Duk y Murillo (2018) es importante tener en cuenta la multiplicidad de factores que se contraponen a los principios que orientan a la educación inclusiva; y, por eso, de acuerdo con Elías y otros (2021), pueden “trastocar nuestras creencias, en este caso educativas, constituidas en cimientos que condicionan y en algunos casos, quizá, determinan nuestras prácticas” (p. 176)

Ha de considerarse que el pensamiento del profesorado deriva de un proceso de socialización en la cultura pedagógica que incluye, por supuesto, ideas sobre la enseñanza, los alumnos y la educación en general, construidas principalmente durante el tiempo de interacción escolar que vivieron como estudiantes. Es allí, precisamente, donde también generan ideas de qué es ser un buen profesor y cómo comportarse. Por eso, debe tomarse en cuenta que cuando ingresan a una institución formadora, los futuros docentes, “tienen la edad de sus teorías educativas intuitivas que construyeron por experiencia” (Jacobo, 1997, 2009)”, “...traen consigo una serie de creencias e imágenes basadas en sus experiencias previas que influyen en la forma como se enfrentan a la tarea del aula...” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 37). Por tal razón, se trata de creencias resistentes al cambio (Pajares, 1992), son teorías intuitivas enraizadas en la estructura conceptual del educador que funcionan como prototipos culturales dominantes, inscritos en la base psicológica del profesor; además de que se configuran como síntesis de trazos episódicos y conjugan las experiencias que mejor responden al contexto y a la tarea (Marrero, 1988). Si se quieren lograr cambios conceptuales para que la práctica pedagógica tenga nuevos contenidos de inspiración y sea diferente, se requiere vivir procesos de socialización profesional docente en contextos de escolares reales con una interacción situada en colectivos docentes y con un acompañamiento humanizado (Jacobo, 2005) y por ello seguro, a cargo de educadores experimentados que han asumido como disciplina mental la reflexión crítica de sus propios procesos de trabajo.

Por otra parte, si bien es cierto que durante la etapa pre-formativa (Jacobo, 1997; Marcelo, 1995) los profesores disponen de creencias intuitivas que tienen una relación directa con su formación inicial, también es cierto que éstas suelen ser disruptivas al entrar en oposición a las nociones disciplinarias que como contenido de aprendizaje imponen los currícula diversos de las escuelas normales y facultades de educación universitaria, mismas que al romper con ellas, se abandonan, otras veces se controlan y ponen en suspenso, pero lo peor que puede ocurrir con esas teorías intuitivas es que los profesores principiantes las reactiven durante el choque con la realidad profesional

al insertarse por primera vez en sus entornos laborales de práctica docente, abandonando, quizá, las teorías académicas propias del currículo normalista o pedagógico universitario a causa de la desarticulación entre la formación inicial y la iniciación de la enseñanza, como lo señaló Jacobo (2009) en su tiempo.

En este trance de incorporación al ámbito laboral y a partir de los consecuentes problemas que enfrenta el profesorado (Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015; Veenman, 1984), los desafíos impuestos por los contextos escolares demandan analizar la base psicológica que rigen las acciones de la intervención pedagógica en el aula; reconociendo lo dicho por Bartolomé (1994) como se citó en Ainscow (2005), los métodos de enseñanza no se conciben ni implementan en el vacío, son resultado del diseño, selección, uso de enfoques y estrategias docentes que surgen de percepciones sobre el aprendizaje y los aprendices. Por esta razón, resulta necesario explorar las creencias inscritas en el pensamiento del profesorado porque, cuanto más antiguas, más resistencia presentan al cambio (Pajares, 1992). Quizá sea por esa razón que la formación situada como espacio de socialización en la cultura docente y su “inclusión en el aula, sigue siendo una asignatura pendiente” (Rodríguez y Lara, 2016, p. 88) y, como lo señala Cisternas y Lobos (2019) los docentes noveles se mueven entre lo necesario y lo posible; en tanto que responder a la diversidad implica un compromiso y desafío real (p. 49).

## ***2.2. Sistema de referencia para comprender la educación inclusiva***

En la línea del pensamiento del profesorado desde el ámbito de la inclusión Echeita y otros (2013) han propuesto un sistema de referencia para entender la educación inclusiva, con la finalidad de analizar las regiones o “perfiles” que caracterizan las distintas formas de pensar y actuar del profesorado que, de acuerdo con los autores, no es absoluto, por el contrario, está dado de forma continua según son los actores educativos que en ello participan. Así, recuperando el modelo teórico (Echeita et al., 2013) son dos polos o posiciones extremas que pretenden caracterizar los modos de pensar: el polo inhibitor de barrera (I) y el polo facilitador (F) de recurso para la inclusión; a su vez, se inclinarían a la existencia de: el perfil 1 - inhibitor y el perfil 3 facilitador y una tercera región o perfil imprecisa (Cuadro 1).

En resumen, las preguntas que orientaron a la presente investigación fueron las siguientes: ¿Con qué teorías sobre diversidad cuentan los profesores principiantes de educación primaria? ¿Qué contenidos son los más representativos y qué perfiles tipifican?

## **3. Método**

Para explorar el sistema de creencias profesionales como teorías implícitas sobre diversidad de los educadores (Marrero, 1988, 2009), se adoptó un enfoque de carácter cualitativo-descriptivo.

En esta investigación participaron 259 profesores del sistema mexicano de educación primaria federalizada. Todos ellos eran principiantes (de uno a tres años de trabajo), estaban, por lo tanto, en la etapa de iniciación a la enseñanza. En este caso, la aplicación del cuestionario para la recolección de la información se hizo con los que se encontraban al término de su segundo año de ingreso en la docencia.

**Cuadro 1*****Ejes, dimensiones y perfiles para el estudio de las concepciones sobre la inclusión educativa***

Eje	Dimensión	Posiciones		
		Inhibidora Perfil 1 Teoría 1	Intermedia Perfil 2 Teoría 2	Facilitadora Perfil 3 Teoría 3
A. Valores y principios éticos	1. Equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso	Igualdad de resultados
	2. Ética de la comunidad	Individualismo	Solidaridad	Justicia
B. Concepciones	3. Naturaleza de las diferencias individuales	Estática	Situacional	Interaccionista
	4. Responsabilidad de los apoyos.	Especialización	Complementarios	Interdependencia
C. Actitudes hacia la mejora e innovación	6. Adaptación de la enseñanza		Escuelas especiales	Aulas especiales
	7. Hacia la mejora e innovación	Status quo	Conformista	Optimista respecto al cambio

*Nota.* Elaborado a partir de López y otros (2010); Urbina y otros (2011); Echeita y otros (2013).

Se recurrió al Cuestionario de dilemas que originalmente fue diseñado para estudiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en profesores de primaria y secundaria (Martín et al., 2006); también utilizado por López et al., (2010) para el análisis de las concepciones docentes sobre los procesos de inclusión educativa y con un índice de fiabilidad satisfactorio de 0.867 de alfa de Cronbach con el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Madrid. Igualmente, sometido a un pretest de validación en 2 fases: grupo de discusión y prueba de expertos (Cuadro 2).

**Cuadro 2*****Características del cuestionario de dilemas sobre las concepciones docentes acerca de los procesos de inclusión educativa***

Dimensión	Subdimensión	Ítem	Tema abordado en el dilema
Ideología y valores educativos	Equidad	6	Grupo de profesorado que discute sobre la organización de la enseñanza y los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando los mismos contenidos.
	Valores declarados	7	La escuela organiza la semana de los valores. Sin embargo ha sido difícil llegar a un acuerdo para decidir cuáles son los más importantes.
	Actitud hacia la mejora	12	El profesorado evalúa su experiencia con la inclusión educativa.
Diferencias individuales en el aprendizaje	Naturaleza de las diferencias individuales	8	Un grupo de profesorado piensa cómo ayudar a un alumno que presenta retrasos en casi todas las asignaturas.

Respuesta educativa a la diversidad	Adaptación de los métodos y objetivos	9	En reunión del profesorado se platica sobre la incorporación de alumnos con necesidades educativas diferentes a la escuela y, las actuaciones que se han de adoptar frente a éstos.
	Organización social del aula	10	El profesorado de educación primaria esta de acuerdo con las ventajas del trabajo cooperativo en el aula, sin embargo, a la hora de su implementación surgen dificultades y opiniones diversas.
	Responsabilidad de los apoyos	11	El profesorado de grupo, el de apoyo y el psicólogo dialogan acerca de las responsabilidades profesionales de cada uno frente a la decisión de la escuela de incorporar alumnos con necesidades educativas diferentes.

*Nota.* Elaborado a partir de López y otros (2010); Urbina y otros (2011); Echeita y otros (2013).

La estructura del cuestionario está compuesta de preguntas que reflejan situaciones conflictivas producidas habitualmente en los centros escolares. Los encuestados respondieron a problemáticas hipotéticas a partir de un tema abordado en referencia a una dimensión: equidad, valores declarados, actitudes, y de tres posibles opiniones como alternativas de respuestas que orientan a posiciones o polos para caracterizar los modos de pensar docente: *polo inhibidor de barrera* (I) y *el polo facilitador* (F) de *recurso* para la inclusión; y una tercera región o perfil imprecisa; a su vez, se inclinarían a la existencia de: el *perfil 1* - inhibidor y el *perfil 3* facilitador. Con ese mismo propósito ha sido recuperado en diversas investigaciones desde el ámbito de la inclusión educativa (Herrera –Seda et al., 2016; López et al., 2010; Urbina et al., 2011; Urbina, 2013).

#### *Adaptación del instrumento al contexto*

Para la presente investigación se sometió a la adaptación gramatical considerando el habla propia del contexto lingüístico del profesorado participante (se modificaron las palabras: ESO, instituto, centro, claustro, tutores, orientador, jóvenes, cohesionada). Se determinó la utilidad y pertinencia del instrumento. La revisión se hizo a cada dilema y se sometió al juicio de expertos (Cuadro 3).

#### **Cuadro 3**

##### *Versión original del cuestionario de dilemas y versión adaptada para la presente investigación*

Dilema de la dimensión: Ideología y valores educativos	
Sub-dimensión: valores declarados	
Versión original	Versión adaptada
Un instituto está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:	<u>En la escuela</u> se está organizando la Semana de los valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:
a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los jóvenes de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se	a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los alumnos de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos

<p>esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.</p> <p>b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.</p> <p>c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad más cohesionada.</p>	<p>que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.</p> <p>b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.</p> <p>c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad <u>más unida</u>.</p>
<p>a. Individualismo</p> <p>b. Solidaridad</p> <p>c. Justicia</p>	

### *Prueba de jueces*

Participaron 10 profesores de recién ingreso al SPD. Se obtuvo una respuesta del 90% de participantes; además, se les solicitó que anotaran en el espacio correspondiente las observaciones consideradas necesarias para facilitar la comprensión de los ítems. Una vez hechas las observaciones, se modificó la versión del dilema original.

En las tablas 4 y 5 se presenta un ejemplo del cuestionario en dos modalidades distintas. En la primera modalidad (A), se consideró que el profesorado eligiera una opción de tres alternativas que representan a las teorías o perfiles profesionales de los profesores: inhibidor, intermedio, facilitador.

En este formato de cuestionario se solicitó argumentar la respuesta elegida anteriormente. En la segunda modalidad (B), instrumento escala, las opciones se presentan de menor a mayor (1: Nada de acuerdo; 2: Poco de acuerdo; 3: Moderadamente de acuerdo; 4: De acuerdo; 5: Totalmente de acuerdo) según sea la opinión acerca de la situación educativa para cada dilema. Además, éstas se orientan tanto al polo barrera (t1) o recurso (t3).

### **Cuadro 4**

#### *Ejemplo de la modalidad A del cuestionario de dilemas*

Modalidad A. Dimensión: Equidad

En una discusión sobre los efectos de mantener a todos los alumnos estudiando los mismos contenidos hasta el final de la educación primaria, un grupo de profesores intenta llegar a un acuerdo sobre el valor de esta forma de organización de la enseñanza, la que ha resultado muy polémica:

- La escuela comprensiva es importante para asegurar a todos la misma educación, pero al tener grupos cada vez más heterogéneos en el aula, muchas veces nos vemos obligados a rebajar los niveles de exigencia.
- La verdadera igualdad significa que las metas educativas en la enseñanza obligatoria sean las mismas para todos, que todos adquieran las competencias básicas como ciudadanos. Pero el problema es que este ideal se hace cada día más difícil en la realidad.
- Estamos todos de acuerdo en que la igualdad es poner la educación al alcance de todos, pero eso significa que debemos permitir que cada alumno oriente su futuro hacia donde pueda realmente, sin crear en él falsas expectativas.

Favor de argumentar aquí la respuesta que ha elegido anteriormente.

## Cuadro 5

### *Ejemplo de la modalidad B del Cuestionario de dilemas*

Modalidad B. Dimensión: Naturaleza de las diferencias individuales

Un grupo de profesores de una escuela primaria está discutiendo cómo ayudar a un alumno de 9 años que presenta retrasos importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este alumno y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:

- a. Las características del alumno limitan su capacidad de aprender. A veces dudamos si empeñarse en que siga estudiando sea bueno para él y si quizás sea mejor que se incorpore ya al mundo laboral.
- b. Los docentes deben identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno y hacer un esfuerzo específico por él, aunque acabe la etapa sin aprender todos los contenidos.

### *Categorías y análisis de datos*

Se recuperaron como categorías centrales de análisis los perfiles que caracterizan los modos de pensar del profesorado sobre la educación inclusiva, mismos que se reconocen desde la teoría (Echeita et al., 2013).

Teoría 1 o perfil inhibitorio y de barrera (t1): lo componen profesionales que sistemáticamente se sitúan en las posiciones que se alejan de la perspectiva psicopedagógica de la educación inclusiva y que pueden constituir barreras para el desarrollo de las prácticas transformadoras.

Teoría 2 o perfil intermedio (t2): se caracteriza por puntuaciones medias en ambos perfiles, esto es, no se identifica, claramente, con posiciones a favor o en contra de la educación inclusiva. De acuerdo con los autores se trata de sujetos que no activan concepciones de los perfiles inhibitorio y facilitador en forma consistente.

Teoría 3 o perfil facilitador e inclusivo (t3): lo componen profesionales cuyas concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en supuestos constructivistas. Representa las posiciones opuestas a las del perfil 1, activando de manera consistente las concepciones del polo “facilitador”.

El tratamiento de los datos se realizó con base en el programa estadístico SPSS para el análisis de clúster de tipo jerárquico que permitió, por una parte, identificar las teorías más recurrentes sobre la noción de diversidad inscritas en la mente de los profesores principiantes y, por la otra, clasificarlas en relación con los perfiles profesionales para la educación inclusiva descritos anteriormente.

Conviene decir que para tener acceso a la aplicación del instrumento líneas arriba descrito, se procedió a hacer las solicitudes a las autoridades correspondientes tanto como a cada uno de los participantes. A todos ellos se les informó de los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento para proceder. Nunca se aplicó el instrumento a persona alguna sin su anuencia.

## 4. Resultados

Para la organización, procesamiento y análisis de los resultados se recuperaron tanto los dilemas en los procesos de inclusión (López et al., 2010) como también los ejes de referencia, dimensiones y perfiles para el análisis de la inclusión en los actores educativos (Echeita et al., 2013).

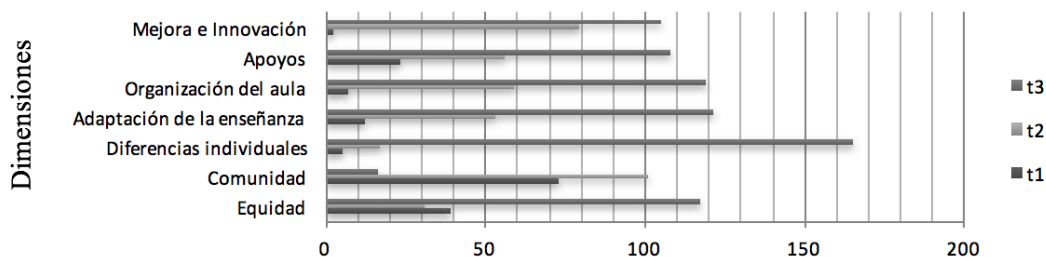


#### 4.1. Teorías implícitas recurrentes sobre diversidad del profesorado principiante

De la información recabada con el cuestionario de dilemas en su modalidad A, se obtuvieron las concepciones típicas sobre la inclusión educativa, tomando en cuenta las posiciones que adoptaron dichos participantes para cada dilema. La Figura 1 ilustra la afirmación anterior.

Figura 1.

*Concepciones como teorías implícitas sobre diversidad del profesorado principiante de educación primaria del Estado de Sinaloa*



De acuerdo con las respuestas de 190 profesores que respondieron a la modalidad A del cuestionario, la tendencia se inclinó hacia las características de la teoría facilitadora o de recurso.

En la dimensión de las diferencias individuales, el 86.6% del profesorado optó por respuestas que pertenecen a la posición interaccionista del aprendizaje. En la dimensión: adaptación de la enseñanza, el 63.7% se inclinó por el diseño universal para el aprendizaje. En la organización social del aula, el 62.6% por la modalidad de grupos heterogéneos. Este último dato coincide con el conjunto de participantes que consideró como opción trabajar en interdependencia con el equipo de profesionales; en relación con la dimensión actitudes hacia la mejora e innovación, el 55.3% se orientó por la posición optimista respecto al cambio. Un dato relevante que se observó en la figura 1 es lo referente a la dimensión ética de la comunidad. En ésta, la posición intermedia se caracterizó por el porcentaje más alto: el 53.2% de los participantes se inclinó hacia el valor de la solidaridad; el 38.4 % por la opción que representa al individualismo y el 8.4 % por el valor de la justicia social. Lo anterior indicaría que el pensamiento profesional del profesorado de educación primaria, en sus primeros dos años de ingreso al servicio, se caracterizó por adoptar visiones inclinadas, principalmente, a la dimensión: Naturaleza de las diferencias individuales con énfasis en la visión interaccionista del aprendizaje. La tendencia más baja de aceptación demostró que, en menor medida, los participantes asumen visiones que son propias de la justicia social.

#### 4.2. Tendencia del profesorado principiante al perfil facilitador

Con los datos recabados de 50 sujetos del cuestionario de dilemas en su modalidad B, se hizo análisis de clúster jerárquico para identificar las tendencias de agrupamientos de los sujetos según sus respuestas. Este análisis por conglomerado se mantuvo en diferentes momentos. El presente reporte de investigación enfatiza en la tendencia del profesorado orientada al perfil facilitador o de recurso para la inclusión educativa. La organización de los datos arrojó 3 agrupamientos o conglomerados, tal como se observa en el dendrograma de la figura 2 y en la descripción que se detalla a continuación.

El grupo 1 se caracteriza por sus respuestas con mayor tendencia hacia el perfil facilitador e inclusivo y lo integran 27 sujetos (5, 6, 30, 13, 26, 20, 12, 27, 45, 14, 15, 16, 29, 9, 47, 35, 50, 24, 37, 38, 17, 19, 40, 41, 4, 44, 8). Se observan agrupamientos concisos de posturas, siendo además el grupo con mayor presencia de profesionales, tal como se destaca en la figura 1, al observarse el 86.6% del profesorado con posturas interaccionista del aprendizaje y, además, inclinándose por el diseño universal para el aprendizaje y con características para trabajar y adaptarse a la organización de grupos heterogéneos. Estas dos posiciones son básicas y definen al grupo con perfil profesional facilitador e inclusivo.

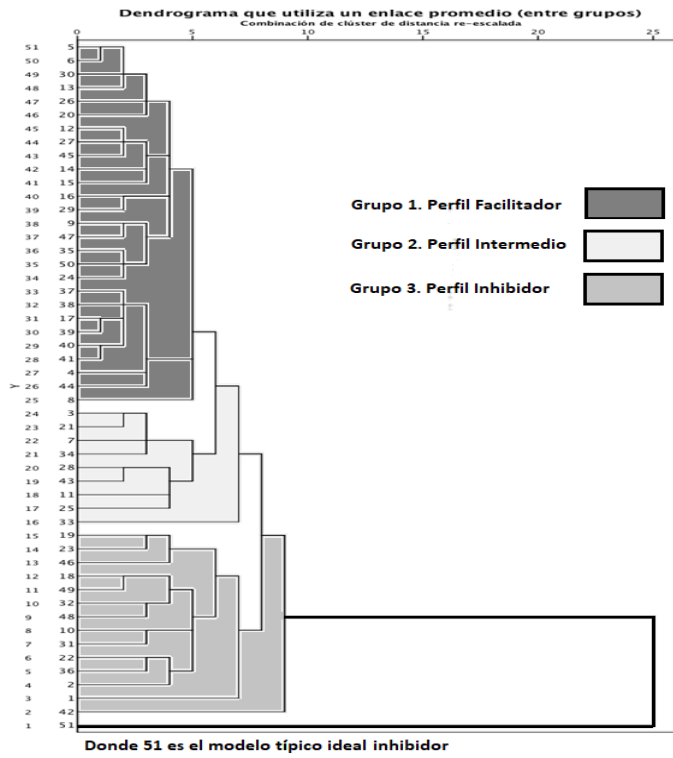
El segundo grupo lo integran 9 sujetos (3, 21, 7, 34, 28, 43, 11, 25, 33). En este conglomerado se empezó a observar mayor heterogeneidad en la conformación de las respuestas por la razón de que su caracterización de posturas es mixta y con rasgos de un perfil intermedio. Ello se explica con el porcentaje del 53.2% de los participantes que se inclinó hacia el valor de la solidaridad; se presenta también con características de organización social del aula en menor desfase y, además, en el ejercicio de la enseñanza es posible que sea un profesional que requiera de apoyos complementarios de sus colegas, no obstante, con posibilidad de trabajar en interdependencia profesional.

El tercer grupo es una conformación de sujetos con rasgos comunes del perfil inhibitor y lo integran 14 sujetos (19, 23, 46, 18, 49, 32, 48, 10, 31, 22, 36, 2, 1, 42). Como se aprecia, hay menor presencia de saberes profesionales y la dimensión con la que se está menos identificada es la de justicia social.

Por otra parte, para complementar la clasificación de este tercer grupo, la figura 2, que representa el análisis de cluster jerárquico de los 50 sujetos más el modelo típico ideal correspondiente (51) al perfil inhibitor, es revelador de la distancia significativa que toman los participantes con respecto a ese perfil, parecieran más homogéneos y que las distancias entre sí se hicieran más cortas. Contrario a esta afirmación, al incorporar en el análisis a los datos de los 50 sujetos más el modelo típico facilitador, los resultados sugieren, como se puede ver en la figura 3, los sujetos se mueven, aumentando la distancia entre sí y revelando con ello su heterogeneidad, sin embargo, las distancias entre estos con el modelo típico ideal facilitador se hacen más cortas, lo que confirma la tendencia dominante de identificación de los profesores principiantes con el modelo típico correspondiente al perfil docente facilitador.

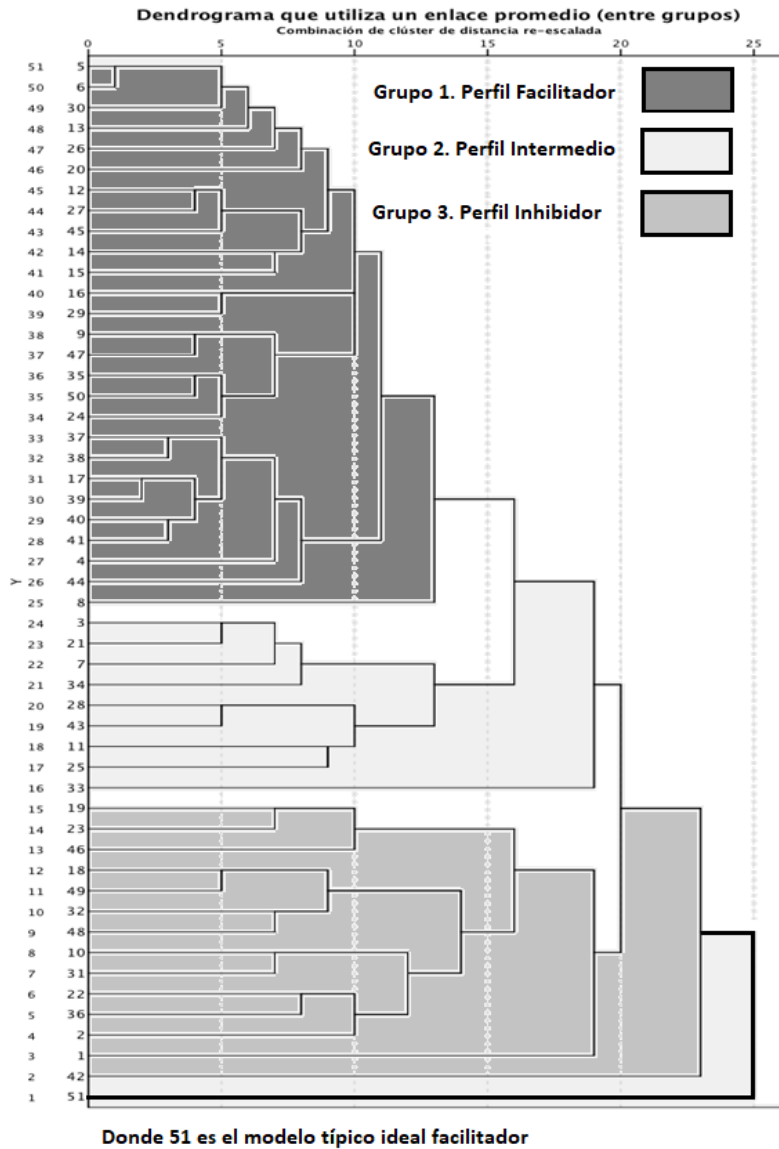
**Figura 2.**

*Dendrograma que representa el análisis de cluster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal del perfil inhibidor*



**Figura 3**

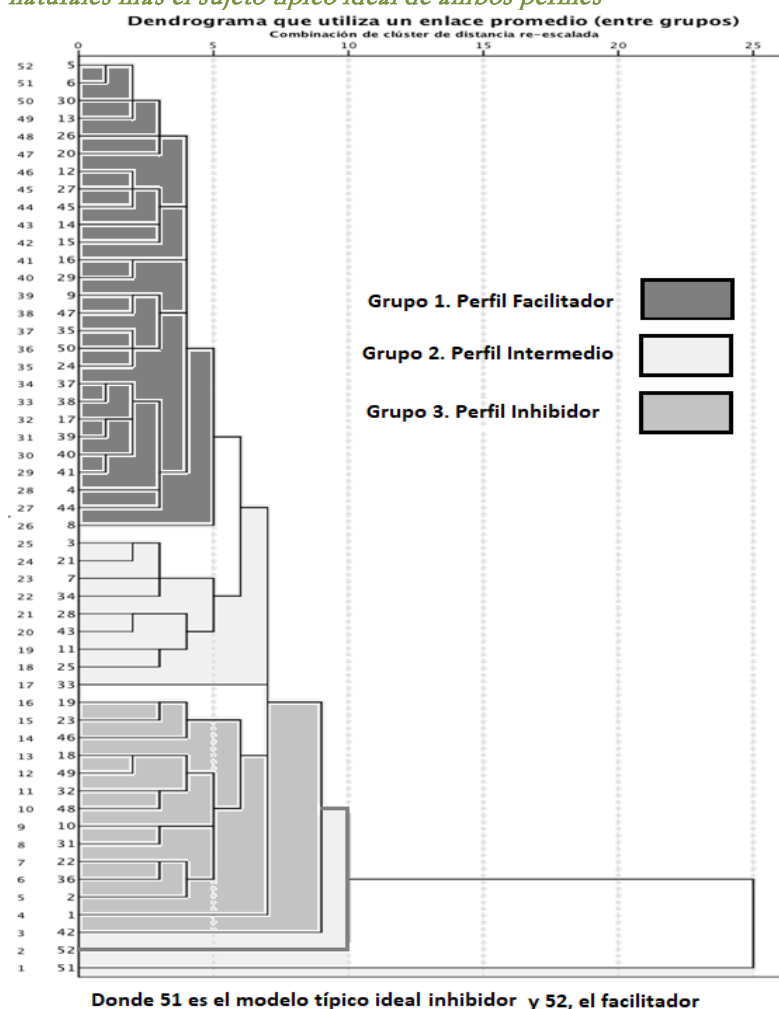
*Dendrograma que representa el análisis de cluster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal del perfil facilitador*



Por otra parte, a diferencia de los dendrogramas presentados en las figuras 2 y 3, en la figura 4 se muestra al sujeto típico del perfil facilitador más el correspondiente al perfil inhibitor con el propósito de identificar posiciones que marcan la configuración de la tendencia de agrupamiento antes descrita. Esto último se ilustra a continuación.

**Figura 4**

*Dendrograma que representa el análisis de clúster jerárquico con el conjunto de datos naturales más el sujeto típico ideal de ambos perfiles*



El dendrograma de esta Figura 4 que incluye además de los 50 profesores principiantes también a los dos modelos típicos: 51 representando al perfil inhibidor y 52 al facilitador confirma la tendencia dominante de identificación de los profesores principiantes con las características del perfil facilitador para la educación inclusiva lo que explica que hay posturas típicas, es decir, con características comunes en el pensamiento del profesorado.

Asimismo, conviene reiterar que el análisis cualitativo hecho a las posturas elegidas por los participantes en el cuestionario de dilemas, reveló que la mencionada tendencia dominante de identificación la explican las variables siguientes:

Grupos heterogéneos; interdependencia positiva; optimismo educativo respecto al cambio; visión interaccionista en relación con naturaleza de las diferencias individuales; mientras que no asumieron posición definida por la variable individualista ni la justicia social; sus respuestas fueron por igual en ambas posturas.

La organización de las respuestas emitidas por el profesorado ayudó a reconocer la existencia de teorías acerca de la diversidad. Ello sugiere pensar que es probable que cuando se le solicite al profesorado principiante que haga explícitas sus teorías, éste se refiera a una multiplicidad de posturas, como resultado, quizá, de la convergencia compleja de factores sociales, educativos, actitudinales, políticos y de cultura escolar, lo que implica reconocer que la atención educativa de la diversidad del alumnado no

es un acto educativo restringido, exclusivamente, a una dimensión. Por el contrario, tal y como lo afirman Echeita y otros (2013), desde el marco de análisis de la educación inclusiva es una tarea que no tiene vértices absolutos.

Un último análisis hecho en la investigación consistió en identificar las teorías típicas, destacando la dimensión con mayor énfasis en el pensamiento docente; en su ausencia y presencia con el conjunto natural de datos tomando en cuenta los valores 0 y 1. Ello arrojó que la variable más ausente es: la visión estática del aprendizaje en relación con la naturaleza de las diferencias individuales. La totalidad del profesorado que formó parte de la investigación y respondió a los instrumentos no aceptó este tipo de posición que limita a la diversidad. De igual forma, la variable: *status quo* de la práctica educativa no es una característica del modo de pensar docente; 49 de los 50 profesores reconocieron que la opción tradicionalista no promueve cambios significativos en la enseñanza. En la misma sintonía, 43 de los 50 profesores no se inclinaron por la variable: igualdad de oportunidades educativas. En cambio, la que refiere a la igualdad de resultados se mostró con mayor presencia. Esta inclinación se relaciona con la postura que adoptó el profesorado con la variable organización homogénea del aula.

En suma, los anteriores resultados son algunos de los componentes que conforman a las teorías típicas del profesorado sobre diversidad y, además, se complementan con los datos que arrojó la modalidad A del cuestionario de dilemas: la dimensión con mayor porcentaje de aceptación fue: visión interaccionista (86%); diseño universal del aprendizaje (63.7%) y grupos heterogéneos (62.6%).

## 5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados y procurando responder a las interrogantes que guiaron a la investigación, es posible advertir que en el pensamiento profesional del profesor principiante de educación primaria prevalecen teorías implícitas sobre la diversidad construidas como experiencias recurrentes, organizadas y concentradas en acciones y emociones, lo que permite la tipificación del saber del educador y la caracterización de su perfil profesional.

La organización por tipicidad según dimensiones confirmó las tendencias identificadas con los perfiles profesionales de la educación inclusiva propuestos por Echeita y otros (2013). Así visto, el perfil que generó mayor evidencia empírica fue el facilitador e inclusivo, no obstante, no se encuentra totalmente *puro* en la mente de los participantes. Aún hay rasgos del trabajo individualista por encima de las actividades cooperativas que promuevan el cambio y la justicia social.

Tratándose de los contenidos del pensamiento docente que representan a situaciones educativas sobre la diversidad, los perfiles o regiones para el análisis de la educación inclusiva (Echeita et al., 2013) sustentan la idea de que la educación inclusiva, por pertenecer al ámbito de las éticas, la justicia social y equidad (Escudero y Martínez, 2011) no tiene valores absolutos. Su configuración tiene que ver con el contexto educativo, sociocultural, económico o político en el cual esté inmerso el profesorado y, además, en ello interviene el cruce entre la cultura escolar, las políticas educativas y las prácticas escolares (Booth y Ainscow, 2000). Los resultados permitieron reconocer que las tendencias profesionales del profesorado se ubican, predominantemente, en la región o perfil 2 “indefinido”, “ambivalente”, paradójico o “mixto”; la idea de perfiles ayudó al análisis e interpretación de las concepciones como teorías implícitas (Echeita et al., 2013; López et al., 2013) sobre diversidad que caracterizan al pensamiento docente. La organización de los mismos promovió la emergencia de posturas profesionales latentes que tipifican a las acciones docentes.

Los resultados arriba descritos reconocen que las concepciones del profesorado principiante como teorías implícitas son coherentes con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que caracteriza al perfil facilitador o de recurso; este hallazgo es coincidente con el de Cisternas y Lobos (2019) al referir en su investigación que los docentes que se inician tienen un alto sentido de responsabilidad para responder a los desafíos del trabajo en aulas heterogéneas; con el mismo sentido se orientó el resultado de Espinoza y Valdevenito (2016) al referir que las concepciones relacionadas como teorías implícitas el profesorado se orientó por la tendencia inclusiva y, además, aquellos que no presentaron tendencia inclusiva pura lo hicieron al perfil integrador. En ese sentido, es necesario reflexionar sobre la propia práctica para ampliar el concepto de diversidad re significando la inclusión a partir del análisis de las dinámicas que ocurren en el aula (Duk et al., 2021); importante considerar que el énfasis está en la transición de los modos de pensar docente.

De acuerdo con los hallazgos, existe la tendencia e inclinación de que, ante la diversidad del alumnado, las situaciones educativas y los procesos de enseñanza, sean interpretadas desde el marco de análisis de la educación inclusiva. Por este motivo, valdría la pena profundizar en la temática desde la observación y análisis de la práctica docente para dar cuenta en qué medida éstas dimensiones son llevadas a la acción y reflexión profesional en contextos de práctica pedagógica, tal y cómo lo han hecho evidente a través de la investigación –acción colaborativa que se sitúa en la experiencia de formación y desarrollo profesional docente (Duk et al., 2021) y con el mismo propósito desde las Lesson-Study como estrategia de formación y mejora para la inclusión (Simón et al., 2018).

Por otra parte, debe reconocerse, también, que la dimensión: organización social heterogénea del aula y relaciones de interdependencia para gestionar los apoyos, sean dos de las variables con mayor presencia e identificadas como parte del Diseño Universal para el Aprendizaje; en relación con la que refiere a la visión estática del aprendizaje que se caracterizó por su total ausencia. No obstante, en lo referente a la dimensión de la justicia social aún hay indicios de posturas, no favorecedoras, que ofrecen la oportunidad de seguir reflexionando en la línea del reconocimiento de la diversidad. Resultados similares fueron encontrados por Herrera-Seda y otros (2016) en relación con las teorías implícitas que promueven la inclusión educativa, en ello el principio ético de la responsabilidad docente se presentó con un polo tanto de baja y alta representatividad, sin predominio en ninguno de éstos.

Es importante mencionar que se reportan datos empíricos que pueden ser de utilidad tanto para la intervención pedagógica como en la investigación educativa. Lo expuesto permite identificar los saberes y necesidades de conocimiento docente referentes a los procesos inclusivos. Además, dado que las teorías implícitas del profesorado son de naturaleza contextual y se generan en los escenarios de práctica pedagógica; éstas, habrán de ser tomadas en cuenta para promover un cambio en los supuestos básicos de los que parte el diseño de los programas de formación inicial y desarrollo profesional de los docentes (Jacobo, 1997, 2009).

## Referencias

- Ainscow, M. (2005, 13 de enero) El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva [Comunicación]. *Congreso sobre Eficacia y Mejora de la Escuela*.

- Barrero, A. y Rosero, A. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 43-69.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 29, 19-27.
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Darling, H. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dietz, G. (2008). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales.
- Duk, C. y Murillo, F. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 11-13. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. a 25 años de la declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C. y López, M. (2021). Teacher professional development for inclusion: Collaborative action research through lesson study in Chilean schools. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 67-95.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistema de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. Shalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 187-199). Amaru.
- Elías, A., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D. y Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: Estrategia de formación y acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Espinosa, J. y Valdebenito, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Herrera-Seda, C., Pérez Salas, C. y Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>
- Jacobo, H. M. (1997). *La exploración del pensamiento pedagógico de los profesores de educación básica: Una contrastación con los pedagogos clásicos del primer tercio del presente siglo (XX)* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.



- Jacobo, H. M. (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad.
- Jacobo, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. Plaza y Valdés.
- López, M., Martín, E., Montero, I. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455- 472.  
<https://doi.org/10.1174/021037013808200285>
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EU
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P. y Cervi, J., (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, E. Pérez, M. Mateos y E. Martín (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 69-88). Grao.
- Mateus C., Vallejo M. y Obando. P. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 191-230.
- Pajares, M. (1992), Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'lesson study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Simón, C. y Muñoz, Y. (2021). Desarrollo profesional basado en la escuela y en el territorio. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 17-21.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200017>
- Torres, R. M. (2006, 5 de septiembre). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela [Comunicación]. *X Congreso Nacional de Educación Comparada. El derecho a la educación en un mundo globalizado*.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 206-211
- Urbina, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Llegando a todos los estudiantes: una caja de recursos de la UNESCO –OEI para apoyar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 67-89. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>

## Breve CV de los/as autores/as

### **Denisse Esteli Núñez Ayala**

Maestra y doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) adscrita al Posgrado; Coordinadora de los Programas de Posgrado. La investigación se realizó gracias al apoyo de beca otorgada por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología dentro del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) en la que forma parte la Facultad de Ciencias de la Educación. Email: [denisse.nunez@upes.edu.mx](mailto:denisse.nunez@upes.edu.mx)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-4922>

### **Héctor Manuel Jacobo-García**

Es profesor adscrito a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Actualmente forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Email: [hmjacob@uas.edu.mx](mailto:hmjacob@uas.edu.mx)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>