

REPRESENTACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA  
MIRADA DESDE EL PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA  
INFANCIA



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

FERDY CARINA ARGUELLO MUÑOZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
CENTRO REGIONAL MANIZALES

NEIVA, 2019

REPRESENTACIONES SOCIALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA  
MIRADA DESDE EL PROGRAMA DE ATENCIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA  
INFANCIA

Trabajo de Grado para optar el Título de Magister en Educación desde la Diversidad



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

FERDY CARINA ARGUELLO MUÑOZ

ASESORA

MARTHA DORIS MONTOYA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD  
CENTRO REGIONAL MANIZALES

NEIVA, 2019

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

Presidente del jurado

---

Jurado

---

Jurado

Medellín, 13 de Diciembre de 2019.

## DEDICATORIA

*A Dios por darme la vida, salud y sabiduría a lo largo del estudio de la Maestría en Educación desde la Diversidad. A mis padres, Henry Arguello y Ruth Muñoz, por el sacrificio, esfuerzo y apoyo incondicional en el tiempo de estudio, a las memorias y representaciones de cada sujeto implicado en la investigación.*

*A todas y cada una de las personas que asumen la tarea diaria de aplicar la inclusión desde el enfoque de educación para todos.*

## Contenido

Resumen.....	8
1. Introducción .....	9
2. Justificación .....	12
3. Antecedentes .....	14
3.1 Antecedentes Internacionales.....	14
3.2. Antecedentes Nacionales .....	22
3.3. Antecedentes Regionales .....	26
4. Objetivos .....	31
4.1 Objetivo General .....	31
4.2 Objetivos específicos .....	31
5. Planteamiento del problema .....	32
5.1. Descripción del problema .....	32
5.2. Formulación del Problema .....	34
6. Marco teórico y conceptual.....	35
6.2. Las representaciones sociales.....	38
6.3. Pilares de la Educación .....	40
6.4. Lineamientos pedagógicos en primera infancia .....	42
6.6. Glosario.....	44
6.6.1 Atención integral.....	44
6.6.3 Cuidado y crianza.....	45

6.6.4 Desarrollo integral.....	45
6.6.5 Discapacidad. ....	46
6.6.6.Diversidad: .....	46
6.6.7 Educación inicial.....	46
6.6.8 Enfoque diferencial de derechos .....	47
7. Diseño y estrategia metodológica de la investigación.....	48
7.1. Enfoque Metodológico.....	48
7.2 Técnicas de recolección de la información. ....	49
7.2.1. La encuesta o cuestionario. ....	49
7.2.2 La entrevista semiestructurada. ....	49
7.2.3. Observación participante.....	52
7.3 Unidad de Análisis .....	52
7.4. Unidad de trabajo .....	52
7.5. Fases del Proceso .....	53
7.5.2. Fase de Análisis.....	53
8. Resultados .....	54
9. Categorías.....	57
9. Conclusiones .....	60
10 Recomendaciones.....	62
11. Bibliografía .....	63



13. Anexos .....	66
Anexo A. Encuesta aplicada a estudiantes .....	66
Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada .....	68
Anexo C. Guía de observación participante.....	70
14. Codificación .....	72

## Resumen

Este estudio pretende hacer un análisis de las representaciones sociales que tienen las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico de Neiva Colombia sobre la educación inclusiva. Para ello se realizó un trabajo de campo siguiendo una metodología de corte cualitativo en la que se utilizó la revisión documental, observación participante, la encuesta y la entrevista semiestructurada. Los resultados de la investigación revelan que para el grupo de participantes la educación inclusiva se reduce casi que exclusivamente a la atención especial que se debe prestar a los alumnos con discapacidad, lo cual demanda trabajo adicional en el aula y que además requiere de una capacitación especial que tanto el Estado como la institución educativa debería proporcionar.

## 1. Introducción

La educación en Colombia y en el mundo entero es uno de los referentes más importantes frente al desarrollo alcanzado por las diferentes comunidades o civilizaciones, de allí que se procure siempre hacer impartir formación y educación de calidad en cada uno de los niveles formativos, independientemente de si se trata de instituciones públicas o privadas. Esto implica entre otras cosas, adoptar los ajustes y planes de mejoramiento necesarios para poder argumentar que estas ofrecen una educación integral y de calidad, que permita no solo la realización personal sino también colectiva. Esto en procura de la armonía y la sana convivencia, sin embargo, son múltiples los factores que indican al momento de hablar de calidad y de integralidad.

En este sentido, Orozco, Olaya & Villate (2009), se refieren a la calidad de la educación como un conjunto de indicadores que respondan a las necesidades en contexto, pues aunque el problema sea el mismo, cambian las condiciones y características poblacionales, lo que conlleva a un abordaje diferente en procura de la mejor solución. Ahora, en relación a la integralidad, puede ser entendida como la posibilidad de buscar el desarrollo de procesos y procedimientos enfocados a la realización del ser humano, sin olvidar que el proceso formativo es constante y para toda la vida.

Y estos conceptos son parte de este proceso investigativo, más cuando se trata de abordar cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico en la ciudad de Neiva, que independientemente si es una institución pública o privada, sus estudiantes en este momento y futuras docentes, se van a ver abocadas a tener en su aula algún o algunos niños que requieren y necesitan una educación inclusiva.

Por lo tanto, la educación integral y de calidad implica afrontar los desafíos que representa la diversidad como uno de los factores que afectan el clima escolar, cuando un estudiante presente características diferentes sin que su docente cuente con las herramientas para afrontarlas, impidiendo que el menor goce de una educación asertiva. En este sentido, y sin desconocer que no solo la discapacidad hace parte de una educación inclusiva, y según cifras de la Organización Mundial de la Salud OMS, el fenómeno de la discapacidad es cada vez mayor entre las sociedades que pretenden asumir un rol de inclusión y de respeto por los derechos de esta población vulnerable, toda vez que la discapacidad es vista como un fenómeno social que afecta a más de 500 millones de personas en el mundo.

Entes internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) determinan un porcentaje aproximativo del grupo focal con discapacidad en relación al total de la población de un país, siendo este el 10%, según la OMS; y el 13% según la OPS, cifras que son alarmantes no por su número en sí, sino por la vulneración a la que es sometida al no recibir atención oportuna e integral lo que hace que se re victimicen aún más, impidiendo a la vez que este menor tenga una educación incluyente.

Es innegable que Neiva, al ser una ciudad pequeña, y aunque está ubicada en la estrella fluvial del surcolombiano, presenta múltiples oportunidades de desarrollo social pero igualmente cada día confluyen personas del departamento del Huila o de zonas aledañas, personas que presentan problemas para hacerlos parte del sistema educativo. Es innegable que la discriminación, el desplazamiento, la violencia social o la discapacidad hacen que su inmersión en este proceso sea nulo o dispendioso. Esto implica una mayor re victimización del menor o de sus familiares que solo buscan una oportunidad de integrarse al sistema educativo, encontrando graves

problemas y barreras que en lugar que mejorar sus condiciones de vida, entran a agravar o vulnera aún más sus condiciones de vida y de inclusión por un lado en el sector educativo, laboral y social.

Estas son las razones de peso de esta investigación, lo que conlleva a analizar la realidad frente a las políticas públicas en educación inclusiva en la ciudad de Neiva, y por lo tanto hacen parte de la presente investigación, las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención integral a la primera infancia del Instituto Colombiano de Educación para el Trabajo INCET – Neiva, por la importancia que reviste su formación como futuras docentes de aula que se enfrentaran a los problemas propios de una educación inclusiva, pues habitualmente se forma en el aula a los futuros docentes para que adquieran y desarrollen sus competencias, habilidades y destrezas frente a la labor de formación de niños, niñas, jóvenes y adultos pero sin tener las herramientas necesarias para atender población con limitaciones y dificultades propias de los problemas ya mencionados.

## 2. Justificación

Retomando la importancia de abocar al derecho a la educación integral y de calidad que ofrecen los distintos estamentos educativos tal y como lo plantean en su misión, visión y principios formativos con el fin de ofrecer educación de calidad a los distintos sectores poblacionales hacia los cuales se centra su función, se encuentra que en el aula se habla de inclusión pero sin hacer la suficiente profundidad que el problema amerita para hallar una solución sin vulnerar una y otra vez los derechos y las oportunidades de realización de las personas que no hacen parte de la educación inclusiva. Es que, si se vulnera una y otra vez los derechos y oportunidades para estas personas, ¿dónde quedan entonces los postulados del mismo Ministerio de Educación Nacional MEN en torno a los pilares de la educación?

Al hablar de educación, se debe tener claridad que este es un derecho fundamental consagrado en la Constitución Política de Colombia, contemplado en el Artículo 67 cuando reza que la educación es un derecho y un servicio público que tiene una función social que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura; o lo que plantea la Ley 115 o Ley General de la Educación o del Plan Decenal de Educación, en el que se asume la educación tiene como fin la formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, y también en el ejercicio de la tolerancia y la libertad. ¿Dónde quedan los derechos humanos cuando los modelos educativos no contemplan la diversidad?

Específicamente en relación a la inclusión de los niños con discapacidad, el Ministerio de Salud y la Protección Social (2017), establecen una serie de normas y leyes que procurar brindar, proteger y garantizar el acceso a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos que

por alguna razón no son parte de los diferentes planes, programas y proyectos diseñados también por el propio Ministerio de Educación Nacional MEN, para evitar que todo este trabajo y esta normatividad sean leyes se quedan en eso en leyes muertas o leyes de papel si no se cambia el chip en el aula de la importancia de educar a una nueva generación de educadores y docentes para educar en la inclusión y la no vulneración de sus derechos. Desde el aula, la atención a las personas con discapacidad debe ser integral e incluyente, por eso se determina como población objeto las estudiantes del tercer semestre de del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico en la ciudad de Neiva. En términos de Chaux (2013), sólo si padres de familia, maestros e instituciones trabajan juntos se podrá abordar la solución a la educación inclusiva con las personas con discapacidad. Es decir, se establece un trabajo colaborativo entre docentes, padres de familia y estudiantes con discapacidad como mecanismos de concertación y procura del bien común de la población vulnerable.

Se pretende por lo tanto conocer, comprender y analizar las representaciones sociales de este grupo de estudiantes del tercer semestre del programa de Atención integral a la primera infancia de un Instituto Técnico – Neiva, lo que implica la aplicación de unos instrumentos con la respectiva valoración, análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Igualmente se espera para lograr los objetivos propuestos realizar al menos 4 talleres sobre estrategias pedagógicas para abordar la atención como centro de actuar pedagógico desde la educación inclusiva.

### 3. Antecedentes

Abordar la temática de las representaciones sociales en educación inclusiva conlleva una exploración minuciosa en investigaciones, estudios y publicaciones que brinden una mejor comprensión del mismo a nivel internacional, nacional y local. Debe anotarse que, si bien es cierto que existe literatura que aborda la educación inclusiva con una perspectiva amplia, más allá de la discapacidad, son abundantes los trabajos que hacen referencia a la inclusión como una forma de que la escuela ofrezca las mismas oportunidades a los niños con discapacidad.

En este trabajo se asume la educación inclusiva como aquella que abarca la diversidad social, por cuanto los niños de la escuela provienen de diferentes clases sociales. Además de la diversidad religiosa, étnica, cultural y lingüística, dado que esta hace que los niños tengan diferentes cosmovisiones, por lo tanto, piensan, actúan e interpretan el mundo de manera distinta y tienen intereses, expectativas, motivaciones diversas. También se tiene la diversidad sexual y de género, que traspasa lo biológico por cuanto hay niños y niñas, y considera la identidad de género. Adicionalmente se cuenta con la diversidad que emana de las diferencias físicas y de las capacidades y dificultades del aprendizaje y del desarrollo.

#### 3.1 Antecedentes Internacionales

Para iniciar, se tiene el trabajo de Garnique (2012) sobre las representaciones sociales de los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. En esta investigación se abordan las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes de educación básica una escuela primaria ubicada al nororiente de la Ciudad de México. Se utilizó una metodología de corte cualitativo y la información se obtuvo a través de la observación participante, la encuesta, las entrevistas a 17 docentes, además de la revisión documental. Entre los

resultados se destaca que la mayoría de los participantes se consideran inclusivos, sin embargo, su percepción no es acorde con sus prácticas pedagógicas, dado que su estilo de enseñanza no se adapta al estilo de aprendizaje de los alumnos; para ellos la inclusión significa la atención que se brinda en el aula a indígenas, a niños con capacidades diferentes, niños con sida SIDA o con indefinición sexual, niños con alguna diferencia como los parapléjicos, débiles visuales, síndrome de Down, entre otros.

Consideran que la atención a estos niños conlleva ciertas dificultades de tipo administrativo y por lo tanto dicha atención demanda más tiempo, además expresaron la falta de apoyo por parte de los padres de familia y la falta de preparación y capacitación, especialmente para los docentes de mayor edad. Adicionalmente expresan que, si bien es cierto que la institución educativa ha adoptado la inclusión, los docentes no están preparados.

Por su parte se halla el trabajo de Apablaza (2014) titulado *Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial*, el cual se realizó para analizar cómo dichas representaciones influyen en las prácticas docentes en el aula; para lograrlo se adoptó la teoría fundamentada, la cual se utiliza para elaborar una teoría a partir de datos recopilados, los cuales se analizan y se categorizan, con el fin de establecer relaciones entre los diferentes conceptos que emanan de la información subyacente en el discurso de los participantes encuestados, de este modo se obtiene comprensión más acertada de la situación que se estudia. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes del Área Metropolitana de Santiago de Chile, se preguntó sobre la percepción del concepto de diversidad escolar, sobre las prácticas pedagógicas con las que se aborda la diversidad y sobre las implicaciones que conlleva la adopción de la diversidad al aula.

Entre los resultados de esta investigación se destaca que, a diferencias de otros estudios, la percepción que tienen los participantes sobre la inclusión educativa contempla además de la discapacidad, otros aspectos relacionados con la problemáticas o dificultades que padecen algunos niños. De todos modos, esto implica que la percepción que tienen los docentes sobre la diferencia siempre va asociada con algo negativo. Aunque los docentes perciben la diversidad como un valor propio de la condición humana, y que debe ser apreciada por todos, también la asocian con algo que obstaculiza la práctica en el aula. En este sentido, la diferencia no es vista como un factor enriquecedor del proceso escolar, sino más bien como algo que lo obstaculiza.

También Gutiérrez (2017) en su trabajo titulado *Representaciones sociales de la inclusión educativa: el caso de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE)*, cuyo objetivo es conocer las representaciones sociales que tienen los docentes de la Escuela Normal de Especialización, sobre la inclusión y la manera como dichas representaciones sociales influyen en sus prácticas docentes, para lograrlo aplica entrevistas a 32 docentes en México.

Los entrevistados perciben la inclusión como un ejercicio de reivindicación social y la aceptan, sin embargo, les preocupa que los niños con discapacidad, a pesar de que tienen acceso al sistema educativo regular y así pueden elegir a qué escuela quieren ir, la atención que reciben, a pesar de ser inclusiva, no es especializada ni individualizada, tal como se les ofrecía en los centros especializados bajo el modelo de integración, en los cuales se hacían las adaptaciones a los currículos de acuerdo a sus requerimientos. Para los docentes el modelo de integración con centros especializados permitía una mejor atención a los niños con discapacidad que el modelo de inclusión.

Con el modelo de inclusión, la población con discapacidad se incluye en el aula regular pero no se atiende adecuadamente sus necesidades, y el maestro especialista en educación especial

ahora ocupa su tiempo en llenar informes relacionada con la población que se considera en riesgo, como los migrantes, indígenas o niños en silla de ruedas, y no se dedica tiempo a atender a los niños con verdaderas necesidades especiales. Para ellos, el solo hecho de ser migrantes o indígenas no significa que tengan problema alguno y pueden acceder a los contenidos curriculares de los programas correspondientes al grado escolar que cursan.

La mayoría de los docentes formados en la Escuela Normal de Especialización en su discurso rechazan la inclusión, porque consideran que ellos han sido preparados para atender la discapacidad con un modelo de atención clínico en el cual ellos podían ejercer como terapeutas. De este modo, algunos docentes aceptan el modelo de inclusión solo en su discurso para poder ser considerado como buenos docentes, pero no lo aceptan en la práctica porque añoran el modelo de integración en el cual podían brindar, según ellos, el apoyo necesario a los niños discapacitados, quienes han pasado a ser una estadística más dentro de la política de inclusión.

De otro lado Rivas (2019) en su trabajo *Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia*, cuyo objetivo era identificar los sentidos que están en la base del discurso respecto a la educación inclusiva de los actores de las comunidades educativas de establecimientos de educación parvularia de la región de la Araucanía, en Chile, mediante la metodología de la Teoría Fundamentada, la cual permite la comprensión de manera sólida y sensible de las expresiones de los participantes sobre el contexto en estudio. Se halló que los participantes en la investigación, según sus declaraciones, consideran que la inclusión sólo hace referencia a los casos del niño con algún tipo de discapacidad, pero al mismo tiempo poco resaltan la diversidad de enseñanza desde las prácticas pedagógicas. Además, expresan temor a la diversidad especialmente por no saber cómo trabajar adecuadamente con los niños en situación de discapacidad que son recibidos en la escuela, temor que es reforzado por la

percepción que tienen las familias sobre lo inadecuado que resulta tener a sus niños en instituciones en donde no se cuenta con el personal especializado. Esta situación conlleva que la inclusión se aborde con superficialidad, a que sólo se hable y no se viva realmente la inclusión, y solo se reduzca a darle cumplimiento de manera superficial a las normas que existen al respecto.

Vélez (2016) por su parte, en su trabajo titulado Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la escuela Santa Julia en Tigre, 2015, considera que el problema fundamental lo constituye el hecho de reconocer que la educación inclusiva para personas con discapacidad es un tema de estudio relevante en el marco de las políticas públicas, si se quiere, relacionado con la posible vulneración de los derechos inherentes a todo ser humano, por lo tanto plantea como objetivo general comprender e interpretar las representaciones sociales que frente a la educación inclusiva para personas con discapacidad tienen los actores educativos del nivel primario de la Escuela Santa Julia.

La investigación se aborda desde una metodología de corte cualitativo, que respondió a la aplicación de entrevistas semiestructuradas y de observación como espectador, teniendo como referente los tres componentes centrales en la teoría de la representación social: la información y la construcción selectiva; la actitud y la naturalización y el campo de representación y el esquema figurativo. Se tienen como conclusiones que es necesario crear una estrategia en la que además de abogarse por transformar la estructura y la organización de las escuelas comunes y sus actores, se generen mecanismos de concientización sociocultural que puedan avanzar en la abolición de las barreras actitudinales interpuestas en la sociedad, que como ya hemos dicho en repetidas ocasiones, son las que crean, recrean y profundizan la discapacidad.

Esta investigación permite entender que pese a que los estados diseñan planes, programas y proyectos destinados a prestar ayuda a las personas con discapacidad en relación a su acceso a la educación, esto no es suficiente, por cuanto se requiere que estos planes trazados para ser ejecutados, se deben estructurar toda serie de estrategias que los acerquen a cada contexto, pues siempre se ha reconocido que cada grupo poblacional aunque tengan el mismo problema, se requieren soluciones diferentes y casi que particulares e individualizadas, pues cada uno de ellos tienen condiciones especiales que merecen ser solucionadas, de allí la importancia de generar estas estrategias que busquen una solución y no que acrecienten dicha problemática.

Es que el manejo de la discapacidad en educación, siempre requiere una especial atención, de allí que los docentes son los primeros llamados a ser formados en este aspecto, por lo tanto se retoma la investigación de Muñoz (2014), quien presenta los resultados de su investigación para la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva de España, que busca describir las representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. Se parte entonces de la necesidad de efectuar cambios en las actitudes del profesorado y en las prácticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva. Se aborda una metodología de corte cualitativo, que se caracteriza por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que acontecen en un determinado escenario social.

A nivel de resultados, se tiene que aparte formar a los docentes para atender a niños y niñas con discapacidad, se debe también considera el hecho de educar en espacios distintos a los niños que presentan algún tipo de discapacidad con el objeto de que aprendan mejor. Desde esta perspectiva, se concluye que aún persiste la tendencia de considerar el modelo clínico rehabilitador como el más adecuado para responder a las características de este tipo de niños/as, como así también la existencia de actitudes segregacionistas. Otros elementos considerados importantes

para la adecuada integración escolar es la capacitación, la existencia de material didáctico apropiado a las características de los niños, la participación de la familia, la actitud de los niños del curso y de los profesores de aula y la realización de adaptaciones curriculares.

Estos aspectos que no se coinciden en su mayoría en las actividades pedagógicas observadas. Ahora en referencia a la interpretación y aportes de esta investigación, se tiene que uno de los principales obstaculizadores para lograr un adecuado proceso de inclusión, que según la opinión del profesorado, corresponderían al excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula, sin embargo la experiencia docente permite afirmar que el problema mayor es el hecho de no contar con docentes para atender esta problemática.

Otra investigación que suscita interés por sus aportes a la labor docente es la de Rojas (2017) , que tiene como propósito la reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria en torno a la inclusión educativa de los escolares con discapacidad, sobre a base de sus experiencias y relatos lo que las lleva a reconocer que son muchas las falencias en este sentido frente a su labor en el aula de clase. Para la investigadora, el estudio se ubicó dentro del paradigma cualitativo, por cuanto permitió la interpretación de las relaciones y acciones existentes entre los sujetos y su vida social, centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

A nivel de los resultados más significativos se tiene que es necesario que se construyan nuevos cimientos en los contextos académicos para albergar la diferencia desde los términos de unos verdaderos valores de respeto y equidad. Una condición de discapacidad presente en un escolar alude en la actualidad a una distancia entre el infante y el recinto escolar, debido a que se encuentra ubicado en una posición de ajenidad y extranjería académica. Esta situación se presenta

como consecuencia de la visión que posee el maestro sobre la discapacidad, impregnada de una creencia tradicional de incompletitud, es decir, la imagen del niño se encuentra vinculada al déficit, a la debilidad o inferioridad.

Todas y cada una de estas investigaciones reflejan las dificultades a las que se enfrentan los y las docentes en su diario desempeño ante lo cual deben reconocer que no tienen todas las herramientas, ni la pericia para poder atender a sus estudiantes como corresponde, con una educación de calidad e integral, demostrando que el sistema educativo tiene grandes falencias pero sobre todo en relación a la atención de la población con discapacidad lo que en vez de brindar soluciones, agrava más el problema y crea mayores limitaciones mentales al estudiante y a su familia, de allí la importancia de reconocer el problema, pero en particular de buscar soluciones, pues no se puede simplemente reconocer que hay una dificultad,, sino se busca una real solución. El docente debe tener una mayor preparación y asistencia para poder brindar una educación de calidad.

En este sentido, y desde la óptica de las representaciones sociales como concepto central para la construcción del conocimiento, de allí, que autores como Weisz (2017), en su investigación La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. Este autor, desarrolla una revisión temática de las representaciones sociales como categoría teórica, reconstruye la historia de su surgimiento y plantea las referencias teóricas en que se fundamenta; seguidamente desarrolla los aspectos relativos a la metodología, y por último aborda los desafíos vinculados al análisis, desde un enfoque metodológico cualitativo de investigación en Ciencias Sociales.

Finalmente se tiene que destacar que este estudio de las representaciones sociales en tanto categoría teórica y estrategia metodológica, tal como es concebida actualmente, permite el pasaje de una visión finalista y abstracta hacia la comprensión de la vida cotidiana y el sentido común; al

condensar en forma analítica, sintética y denotativa, la RS permite acceder a las categorías de entendimiento de los actores, hace posible escribir y comprender los sentidos que los sujetos le dan a la acción, en tanto intérpretes y constructores, que de modo relacional van articulando el proceso de socialización adquirido, con la coyuntura presente y con las expectativas de futuro.

También se destaca que las representaciones sociales permiten acceder a las categorías de entendimiento de los actores, hace posible escribir y comprender los sentidos que los sujetos le dan a la acción, en tanto intérpretes y constructores, que de modo relacional van articulando el proceso de socialización adquirido, con la coyuntura presente y con las expectativas de futuro y la vigencia y relevancia de dicha categoría conduce a la articulación de las diferentes tradiciones teóricas que le dieron origen, al abordaje de las técnicas relativas a la construcción del dato y al desarrollo de los modos que adoptan respectivamente, la interpretación y el análisis, hacia la producción de conocimiento contextualizado.

### **3.2. Antecedentes Nacionales**

Una primera investigación en Colombia, está enmarcada en la inclusión educativa, la cual ha sido tema de interés y a la vez de temor en la mayoría de los docentes por su falta de formación en este aspecto. Es que son bastantes las exigencias y retos que requiere el trabajo con población con discapacidad, en ocasiones no se cuenta con la formación y /o experiencia para asumirlo; sumado a ello las representaciones sociales de los docentes, el ámbito escolar como tal y la práctica pedagógica, hacen que sea necesario indagar sobre el tema, esto en concordancia con Angulo (2016) , bajo el título Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas.

Este autor, en su investigación utilizó el enfoque cualitativo descriptivo y presentó tres fases para su realización: aplicación de encuesta, trabajo con grupo focal, y análisis de resultados.

La población objeto estuvo conformada por 16 docentes de la sede B del Colegio Fernando Mazuera Villegas en Bogotá. Entre los resultados más destacados se tiene que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga, entre otros) y con sus prácticas en el aula. Así mismo, se encontró con respecto a las prácticas educativas que aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad desconocen algunas didácticas actuales que se implementan para el manejo de poblaciones diversas.

Es decir, no basta como docente con tener una titulación para enfrentarse a un grupo de estudiantes con alguna discapacidad, pues no solo se requiere experiencia la cual se va a adquiriendo con la práctica y eso toma muchos años, sino, que se requiere un acompañamiento interdisciplinar, toda vez que son muchos los aspectos que inciden en la inclusión de los niños con discapacidad y por supuesto la escuela es el lugar donde confluyen la mayoría de éstos, permitiendo un desarrollo integral, una sana convivencia y un gran aporte a nivel social, además, se requiere una verdadera reflexión de la importancia en calidad de la educación, vista desde las prácticas pedagógicas en la cotidianidad del maestro en el aula, se sugiere generar una serie de reflexiones institucionales que permitan el reconocimiento de la naturaleza de la educación y sus comprensiones en la calidad de la misma.

En el plano de la educación inclusiva que aborde la discapacidad, es importante reconocer que también hay estudios e investigaciones que se cimientan sobre los estudios de caso como ocurre con la investigación de Santana (2017), titulado Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las facultades de educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, este claustro universitario es de carácter público en el plano de la educación ofrece formación a docentes que posteriormente expanden su trabajo por todo el territorio colombiano.

La investigación busca rescatar las experiencias formativas y los saberes construidos por los estudiantes durante su pregrado que se avizora trascienden los disciplinares y pedagógicos para adentrarse en los personales y sociales que se construyen en la relación con los otros, lo que conlleva al proceso de indagación sobre la experiencia y la reflexión en la construcción del sujeto estudiante e incida en su subjetividad como docente en formación desde la identificación, descripción y comprensión de las representaciones sociales.

La investigación es abordada desde un diseño metodológico donde la ruta metodológica trascienda el logro de unos objetivos investigativos para dar cuenta de una perspectiva de la realidad, de la visión del otro con el cual se quiere hacer la indagación, es decir, el sujeto que se quiere conocer; pero también de la relación que se quiere construir con él, quien nos da la posibilidad de entrar en su mundo y conocer su punto de vista sobre un aspecto de su realidad, desde el reconocimiento de diferentes escuelas que abordan el estudio de las RS como bien se describió en el estado del arte, esta investigación se desarrolló desde la escuela procesual.

En el plano de los resultados se logró identificar y clasificar las representaciones sociales de las experiencias formativas en futuros docentes; y comprender los sentidos y significados que les atribuyen en su proceso de formación, esta clasificación permitió reconocer RS relacionadas con la formación, la institución, la identidad del futuro docente como sujeto pedagógico, las prácticas pedagógicas y educativas. Por otra parte, es posible comprender que las experiencias que viven los estudiantes son valoradas positivamente, pero los forma principalmente para subordinarse a un determinado orden social.

Otra investigación que ofrece sus aportes de las representaciones sociales sobre la inclusión en educación en especial atención en la construcción e identidad socio cultural, desarrollada por López (2016). La problemática es suscitada en los conflictos generados por el uso inadecuado de

las herramientas tecnológicas. La aparición y evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, el uso masivo de la red internet y toda la gama de aplicaciones ofrecidas, ha trastocado la cotidianidad del ser humano actual. Las implicaciones de este fenómeno en el sistema educativo han transformado inevitablemente la relación estudiante-docente, así como los conceptos y métodos de las técnicas en la enseñanza-aprendizaje. El principal objetivo es el de analizar los complejos factores y procesos que caracterizan la identidad sociocultural en la adolescencia de estudiantes de ciclo IV.

Por lo tanto, la investigación se centra en analizar los complejos factores y procesos que caracterizan la conformación de la identidad sociocultural en la adolescencia, aplicando el aprendizaje semipresencial desde la educación artística. Se emplean estrategias que fortalecen valores en convivencia, como el respeto y la responsabilidad, recurriendo a la plataforma educativa “Edmodo” y a la red social Facebook, como ambientes virtuales de aprendizaje, demostrando que las redes sociales pueden ser opciones educativas constructivas. En relación a la metodología se aplicó la etnografía-etnología, como método para revelar las representaciones sociales del grupo estudiantil, por medio de la elaboración del diario de campo, en un lapso determinado de tiempo. Las propuestas artísticas, son analizadas de acuerdo al método iconológico iconográfico de Erwin Panofsky.

Los análisis de contenidos, permiten una lectura semiótica que descifra los mensajes implícitos comprendidos en los textos realizados por los estudiantes en los videoclips de Netiquetas. Finalizada la investigación se tiene que las principales representaciones sociales que intervienen en la construcción de identidad sociocultural en los jóvenes son: el fútbol, los juegos, la música, la sexualidad, las modas y la educación. De igual forma, se reafirman los conceptos de García Canclini referente a que los medios de comunicación influyen los gustos. Así

también, la época, clase social, lugar, amigos, familia, lenguaje o jerga de pares sociales, son evidentes en los grupos de los cuales hacen parte y que con la forma de vestir terminan siendo uniformizados.

Con respecto a la informática y el aprendizaje semipresencial se evidencia un nuevo concepto de escuela que incluya tecnologías, como paradigma. Además, el profesor es un guía que no necesariamente debe ser experto en informática, demostrando que si es posible incidir en procesos de formación identitarias aplicando el aprendizaje semipresencial en la educación artística, se pueden documentar y evidenciar las representaciones sociales y se establecen nuevos puentes en la relación estudiante-profesor.

### **3.3. Antecedentes Regionales**

En el departamento del Huila pese a la afluencia en los últimos años de instituciones universitarias, son pocas las publicaciones que se han realizado o mejor son pocas las que se han publicado, sin embargo si es un problema latente y de gran interés, tal y como lo expresa en su investigación Ordoñez (2011), titulada Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. La investigación se desarrolla con una metodología cualitativa descriptiva donde el taller es la herramienta fundamental, que lo convierte no solo en un instrumento para recolectar información, sino que es vital para el análisis e interpretación de los resultados.

La investigación concluye las representaciones develadas frente a la escuela demuestran que la reflexión sobre los procesos institucionales son fundamentales, teniendo en cuenta que en su interior viven procesos que tienen como finalidad, formar e instruir pero que al ser de un internado, muestran un desencuentro con el contexto y la historia de cada estudiante, lo que hace

que su realidad sea subjetiva de su vida cotidiana frente a la realidad de la sociedad por lo no vivido y experimentado.

Esta investigación aporta mucho porque retoma el modelo educativo de los internados, que, aunque es un centro de formación, tiene muchas limitantes al estudiante en relación a su actuar y a su cotidianidad. Un estudiante en una escuela convencional, donde convive con sus padres, tiene unos tiempos y espacios determinados pero que puede ser explorados y van más allá, como en el caso de la familia, la hora y la sociedad, mientras que, en el internado, todo se limita a unos tiempos y espacios que no pueden ser trasgredidos, hacerlo implica castigos y prohibiciones. Un estudiante al salir de su casa, recorre un camino, libre y tranquilamente, puede ir al otro extremo de la ciudad, claro con el castigo que genera la desobediencia de sus padres, pero total es un espacio que le pertenece y al cual podrá retornar, en el internado todo se limita y los tiempos son eternos y los espacios como se dijo antes son muy limitados, esto genera unas representaciones sociales enmarcadas en otra realidad.

Al hablar de las representaciones sociales en contexto, vale la pena tener en cuenta que estas, se convierten en un mecanismo de aprensión y apropiación de su realidad, de hacer suyo lo que es extraño, lo que no conoce pero que puede llegar a serlo, dicho de otra manera, de familiarizarse como consecuencia de su discapacidad, en estos términos, ahonda la investigación de Rodríguez, Ballesteros & Ortiz (2011), con la Universidad Surcolombiana, denominada Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. Para las autoras de personas con discapacidad que viven en la ciudad de Neiva, no cuentan con la cobertura y atención integral requerida, aunque no se puede desconocer que existen diferentes instituciones que buscan prestar servicios a la población en cuestión, rescatando en estas líneas la ausencia de centros especializados dedicados a la rehabilitación.

Las entidades que prestan servicios a la población de personas con discapacidad no cuentan con espacios físicos ni personal adecuado, lo que conlleva a una mayor discriminación nacional, la misma mantenida a lo largo del tiempo; lo que sugiere la permanencia de una representación social de exclusión por parte de los grupos sociales que no padecen discapacidad. El principal objetivo de esta investigación es abordar las representaciones sociales de la discapacidad de personas que vivencian dicha situación, contrastando las voces de ellos con personas que comparten desde cerca su vivencia, con las voces de las personas que laboran en profesiones de la salud y que, dentro de su profesión, intervienen a personas en situación de discapacidad; y con aquellos sujetos que a lo largo de su vida se han mantenido al margen del fenómeno de la discapacidad.

La metodología del estudio es de enfoque cualitativo, de tipo interpretativo-hermenéutico, desde la teoría de las representaciones sociales. Las personas que participaron en el estudio fueron integrantes de FRAPON y LISIHUILA, instituciones de personas con discapacidad. Se procedió en el estudio al llenado de la Red Asociativa, instrumento exclusivo de representaciones sociales propuesto por Ana María Silvana De Rosa; seguido esto de la categorización de las palabras asociadas al instrumento, y de las entrevistas generadas por el mismo; cruzando la información de los cuatro grupos focales trabajados. Finalmente, las autoras concluyen que se evidencia de forma clara los focos que generan fallas en el re inclusión y la rehabilitación de las personas que adquieren una discapacidad, pues dichos procesos están permeados por la percepción de las situaciones de discapacidad como generadas por la discapacidad en sí, en lugar de verlas como una consecuencia del ambiente excluyente que impide la adaptación adecuada de las personas con discapacidad.

De los aportes más significativos de esta investigación se puede decir que lo constituyen el hecho de abordar las representaciones tanto de personas con discapacidad como de aquellas que

no lo son, pero que pueden tener un familiar, un conocido o alguien cercano con esta condición, El tener o no una discapacidad hace que se pertenezca o no a determinados grupos sociales. Cuando no se tiene discapacidad, se pertenece al grupo de personas “normales”. Al momento de adquirir una discapacidad, la persona que antes hacía parte de ese grupo social, empieza a formar parte del grupo de personas con discapacidad. Ese cambio de grupo trae consigo la transformación en la representación social que la persona tenga de la discapacidad, la cual se desconoce hasta el momento. En la medida que se conozca ese proceso de cambio en las representaciones sociales de la persona que adquiere una discapacidad, puede conocerse la forma en que las personas que vivencian dicha situación piensan y organizan su vida cotidiana.

En esta indagación sobre investigaciones en el Huila o en la ciudad de Neiva, está Coronado & Montoya (2016), Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria, quienes plantean que aproximarse al estudio de las representaciones sociales no es una tarea fácil, por el contrario, es un desafío en ciencias sociales, que implica hacer referencia a los contenidos o los procesos de representación, las condiciones y los contextos en los que surgen, las comunicaciones mediante las cuales circulan, y las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. Igualmente, consideran que la escuela aún conserva sus marcos regulatorios, estatutos jerárquicos, la comunicación vertical y prácticas pedagógicas tradicionales constituyendo condiciones, generadoras de conflicto, entre lo que las instituciones educativas esperan conseguir en función de sus propósitos y, lo que los niños y las niñas, esperan de la educación. En la actualidad, se reconoce que los niños y las niñas demandan mayores espacios de democratización que favorezcan su visibilización y su participación activa en los procesos de aprendizaje y desarrollo.

La investigación tiene un enfoque cualitativo con un alcance interpretativo, en el que se utilizaron algunas técnicas cualitativas como talleres, observación participante y grupos de discusión, que en esta caso son los estudiantes de los grados primero, tercero, cuarto y quinto. Su contenido como un campo estructurado que integra los elementos de la representación, para develar el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se encuentra cristalizada la representación. En este proceso se implementaron algunas técnicas de investigación cualitativa como los talleres, los grupos de discusión y la observación participante, que permitieron un acercamiento concreto a las representaciones sociales de escuela y contribuyeron establecer buenos canales de comunicación y buenas relaciones entre los participantes e investigadores.

Los resultados de la investigación muestran, que para el grupo de participantes, la escuela se representa socialmente desde tres perspectivas: a) como escenario que trabaja por el desarrollo psicosocial y académico de los educandos; b) como una institución fundamental para la enseñanza-aprendizaje de relaciones interpersonales y, de conocimientos científicos y culturales; c) como un establecimiento educativo que demanda compromiso social (sentido de identidad y pertenencia) y mejores condiciones locativas. Sobre dicha investigación, se destaca que para los niños y niñas las representaciones sociales es el resultado de su interpretación de su mundo, de su realidad y su contexto, de lo que hacen día a días, de las relaciones interpersonales que forman su carácter e infunden normas y patrones de convivencia y respeto en sociedad. Los niños y niñas por ser de básica primaria, ya entienden qué es lo bueno y qué es lo malo. Ellos son conscientes de que su comportamiento les trae consecuencias y actitudes negativas como positivas, donde las situaciones vividas en el marco de su hogar, en familia, en la escuela y con sus amigos y familiares posibilitan crecer como seres humanos que tienen buscar su realización personal y ser alguien en la vida.

## **4. Objetivos**

### **4.1 Objetivo General**

Reconocer las representaciones sociales que tienen las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico de Neiva sobre la educación inclusiva

### **4.2 Objetivos específicos**

Identificar las representaciones sociales de las estudiantes sobre la educación inclusiva.

Analizar las implicaciones de las representaciones sociales en la práctica pedagógica en el aula de las estudiantes.

## 5. Planteamiento del problema

### 5.1. Descripción del problema

La educación en Colombia, en los últimos años, está afrontando un reto muy grande por cuanto desde el Ministerio de Educación Nacional MEN, se han trazado unos planes, programas y proyectos tendientes a mejorar su calidad impartida en establecimientos públicos o privados en los niveles de educación preescolar o inicial, básica primaria, básica secundaria, medía, universitaria y post gradual. Debe haber un compromiso y un reto en este aspecto a fin de salir del final de la tabla sobre los resultados obtenidos en la evaluación de la calidad de la educación impartida en el mundo y Latinoamérica, lo cual indica que hay mucho por hacer y para mejorar hay que hacer un trabajo concienzudo que implica a todos los estamentos educativos del país.

Esta problemática se puede entender mejor, al revisar los más reciente resultados obtenidos en las pruebas Pisa, pues, aunque recientemente se tiene un avance significativo en relación a años anteriores, pues este año según el portal de noticias del Ministerio de Educación Nacional MEN (2018), se tiene que “En lectura, por ejemplo, el puntaje promedio de los colegios de Suiza es 492, en Italia de 485 y en Colombia de 425. Algo similar, pero un poco más grave, ocurre en las pruebas de ciencias y matemáticas, incluso, las predicciones de los expertos de la OCDE demuestran que para igualar los resultados en lectura de los colegios de Chile (459 puntos), hay mucho camino por recorrer. Aquí se habla de resultados en primaria en áreas básicas como lenguaje, matemáticas o ciencias naturales, pero estos son un precedente de lo que ocurre con los profesionales al momento de enfrentarse a su labor en este caso en el aula de clase, en su rol de docente en los ciclos técnicos.

Sin embargo en el año 2017, al momento de evaluar a los futuros profesionales no se evaluó a los del ciclo Técnico o Tecnológico, y los resultados indican que las pruebas estandarizadas como las Saber , o Ecaes, son una herramienta para evaluar la calidad de los colegios o de las

universidades, pues en estas últimas se deben valorar elementos adicionales como el número de programas acreditados, la calidad de los profesores, las tasas de deserción, la capacidad de los egresados para engancharse en el mercado laboral y el nivel de sus primeros salarios, entre otras y es aquí en donde es importante resaltar cómo es el trabajo que se desarrolla en el aula en el plano de las representaciones sociales en educación inclusiva de las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico - Neiva.

Las representaciones sociales son entendidas como la representación y explicación de su realidad, de su mundo, de sus relaciones cotidianas. Para autores como Moscovici (1977), “la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la de la elaboración de los comportamientos y la comunicación colectiva” Moscovici (1977, pág. 77), es decir, son las maneras y formas de interactuar y sentirse en sociedad, hacer parte de un grupo y buscar su realización. Por tanto, es importante conocer cuáles son las representaciones sociales en educación inclusiva de estas estudiantes, por cuanto del manejo que ellas tengan, puede depender en cierta medida la educación ofrecida a la población con discapacidad, entendiendo que otros factores también deben ser tenidos en cuenta.

El problema fundamental radica en la necesidad de comprender las representaciones sociales sobre educación inclusiva que puedan tener las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico - Neiva, pues sus docentes abordan el tema dentro de su currículo formativo, y esto las puede llevar a hacer una implementación adecuada de las mismas. En esta institución no hay suficientes propuestas metodológicas que afiancen estas representaciones, se adolece de estrategias que les permitan ahondar en su formación. Si las docentes – estudiantes tienen estos vacíos, pues muy seguramente se verá reflejada en la atención que se brinde a los estudiantes con discapacidad y a su núcleo

familiar. Si el trato y la educación no es inclusiva este grupo de estudiantes serán revictimizados y cada día se verán vulnerados sus derechos a una educación y una atención digna, integral y de calidad que les posibiliten su inserción en el mercado laboral y social para lograr su realización personal y profesional.

No es fácil hablar de transformación y evoluciones de estructuras sociales de los docentes de preescolar, con respeto a la educación inclusiva, como herramienta que permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propia del sistema para dinamizar una escuela para todos. Se enfoca en realizar una mirada a la propuesta de investigación, de cómo incide sus prácticas en el aula de los docentes de preescolar en estudio y que de una u otra manera inciden en el aprendizaje y la participación propia del método , con una mirada procesual al transportar al logro de un objetivo, para contribuir consecuentemente a la brindar facilidades con beneficio de oportunidades a la comunidad educativa del preescolar, al mejoramiento continuo aprovechando los aportes de identificar barreras para el aprendizaje y la cooperación propia de un sistema para todos.

## **5.2. Formulación del Problema**

¿Cuáles son las representaciones sociales de las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico de Neiva sobre la educación inclusiva?

## 6. Marco teórico y conceptual

Al momento de abordar las bases conceptuales y del marco teórico, es necesario investigar sobre las categorías de las representaciones sociales, los pilares de la educación en Colombia, los lineamientos pedagógicos en primera infancia y la educación inclusiva para la población con discapacidad, todas y cada una de estas categorías, posibilitan una mejor y más completo conocimiento de la problemática en cuestión.

### 6.1. Educación Inclusiva

La Educación inclusiva debe ser entendida como la oportunidad y el derecho que tiene todo niño, niña, joven o adulto de acceder al sistema educativo que le proporcione una formación integral para el desarrollo de sus competencias, habilidades y destrezas, que le posibiliten su accionar en una sociedad, sobre la base de sus necesidades y formas de ver y actuar en la vida, es decir, que le posibilite lograr su realización personal y de los suyos. Es por eso, que se adopta la definición planteada por la UNESCO (2004), que asume la educación inclusiva como aquella que se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo y que favorece el desarrollo humano.

En concordancia con estos planteamientos internacionales, en el plano nacional se tiene que el Ministerio de Educación Nacional MEN (2019) argumenta que de manera tradicional se venían diseñando y construido sistemas educativos tradicionales que no contemplaban la población con discapacidad y por lo tanto se generan nuevas propuestas de atención educativa para poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación que le asiste a cualquier ciudadano o residente en el territorio colombiano y que quiera acceder a ella.

En este aspecto existe dos directrices de estricto cumplimiento, una de ellas fue generada por la UNESCO (2017), y en esta se entiende la educación de calidad para todos como un bien público y un derecho humano fundamental que los estados deben garantizar para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento de toda la población.

Una educación de calidad es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los Derechos Humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (MEN, s.f)

En conjunto, estas disposiciones, tienen que realizar ajustes para poder avanzar en este tipo de formulaciones con propuestas educativas incluyentes y vinculantes, que reconozcan la diversidad del otro, y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades, habilidades y destrezas de cada individuo, de sus potencialidades e intereses para educar en la diversidad. Por lo tanto, hay que brindarle a esta población igualdad de oportunidades

Por igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación, se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad. El concepto trasciende la concepción formal de la igualdad ante la ley. Significa equiparación de oportunidades, de tal manera que, aquellas personas tradicionalmente invisibilizadas y que se enfrentan al mundo en condiciones de inequidad, cuenten con el reconocimiento de sus derechos como miembros de una sociedad.

Entonces, se habla de educación inclusiva cuando ésta es una respuesta a las diferentes manifestaciones sociales que pugnan por sistemas que reconozcan la diversidad en las sociedades, sus necesidades y posibilidades; por tanto, no es un tema de competencia exclusiva para la población con discapacidad; tampoco es un tema exclusivo del sector educativo, es un compromiso intersectorial para crear condiciones y mejorar la calidad de vida de los seres humanos. Para la UNESCO (2005) consiste en un proceso de abordaje y una respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Según la UNESCO (2017), el principio fundamental de la educación inclusiva, se debe entender como la forma a través de la cual se materializan enfoques y compromisos sociales de derechos, y como medio para acelerar aún más el logro de los objetivos de la educación para todos, y en grupo de todos, está la población en discapacidades. Solo así se puede hablar de educación de calidad, porque ofrece los recursos, estrategias y medios para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo en su aprendizaje de acuerdo con sus capacidades. Finalmente el mismo Estado Colombiano define el concepto de Atención Integral como el conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial dirigidas a promover y garantizar el desarrollo de niñas y niños, desde su gestación hasta los seis años de edad; basado en un trabajo intersectorial con perspectiva de derechos y un enfoque diferencial en el marco de la diversidad, que articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe garantizarse a cada niña y niño de acuerdo con su edad, contexto y

condición. La atención integral se materializa en el territorio a través de la RIA. La Atención integral debe ser pertinente, oportuna, flexible, diferencial, continua y complementaria (Ley 1840, 2016)

## **6.2. Las representaciones sociales**

En primer lugar, las representaciones sociales, como se ha indicado anteriormente, para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2011), argumentan que las representaciones sociales constituyen una modalidad de conocimiento que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad, y son comprendidas como el conjunto de interpretaciones que un grupo realiza sobre algún aspecto de la realidad, en este caso de la escuela, que a su vez, guían las acciones correspondientes, dicho en otras palabras, estas constituyen en la manera como se expresa o se interpreta el mundo, lo que favorece las relaciones interpersonales por cuanto permiten apropiarse de algunos elementos de interacción. Igualmente se puede afirmar que las representaciones sociales pueden variar en cada persona como consecuencia de sus prejuicios y valores con los que ha sido formado a temprana edad, ya sea en la escuela o en el seno de la familia.

En esas representaciones sociales tanto la familia como la escuela juegan un papel preponderante porque permiten su adherencia para la convivencia, para la interpretación de la realidad y de sus supuestos o convicciones que cada uno organiza en su mente y en su realidad propia. Por esta razón, Hernández (2010), plantea que la escuela es representada por los niños y las niñas, como el lugar que se ha encargado de enseñar o transmitir conocimientos, vivenciar y promover los valores (la amistad, el respeto, la responsabilidad, el amor, la solidaridad, etc.), evaluar los aprendizajes y cumplir con las políticas estatales, los cuales hacen parte del imaginario y de las representaciones sociales. Por eso es fundamental en esta investigación tener claro cómo son estas representaciones sociales en relación a la educación inclusiva de las estudiantes

población objeto. Son esta los docentes las que se tendrán que encargar de ayudar a la formación de los estudiantes que lleguen a sus aulas con problemas o discapacidades que se convierten en la vulneración de sus derechos, correspondiendo positiva o negativamente en inclusión o exclusión educativa.

Tanto el docente como el padre de familia, ayudan en esta problemática o en sus soluciones, al punto que Bourdieu (1995), afirma que en este sentido, la escuela ha pretendido mantener el orden, corregir el pensamiento y las conductas de los sujetos mediante la autoridad, la disciplina y el refuerzo. Se observa, que la institución escolar reproduce y legitima las estructuras sociales de la cultura dominante, a través de mecanismos que son muy sutiles (orden, autoridad, disciplina, refuerzo, etc.), que se escapan de la percepción normal y, que son avalados por las clases oprimidas para que funcionen.

Para Berger & Luckman (1991) las representaciones sociales van de la mano en la construcción de la realidad, de los supuestos y los aciertos de la convivencia, de la construcción de su entorno y de las posibilidades de hacer lo correcto o lo incorrecto, al punto que la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido, lo que presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales comparto con los otros y experimento a los otros. Es una realidad que se expresa como mundo dado, naturalizado, por referirse a un mundo que es "común a muchos hombres". Se aprende de la convivencia, de los acontecimientos y las relaciones sociales, de los contrarios y de los que ayudan a construir identidad, de los hombres y mujeres, del pasado, del presente y del futuro por intermediación del lenguaje, de la comunicación, por eso al comenzar la investigación de hablaba de los resultados en lenguaje, en los colegios del país, porque es a través del lenguaje que se construye identidad y se adquieren las relaciones y las representaciones sociales.

Es gracias al lenguaje que se posibilita la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación y está al alcance de las personas en su vida cotidiana. Para Berger & Luckman (1991), este acopio social abarca el conocimiento de mi situación en el mundo con sus límites y posibilidades y en él ocupa un lugar especial el llamado construcción de conocimiento que se inicia en la escuela, en el aula de clase, en tanto es el tipo de conocimiento que se limita a la competencia pragmática, es entonces un conocimiento que se refiere a lo que tengo que saber para mis propósitos pragmáticos del presente y posiblemente del futuro.

Por otra parte pero también en relación a las representaciones sociales, autores como Bauman (2011), plantea que éstas están enmarcadas en el comportamiento y actitudes de los seres en su cotidianidad, habla de la modernidad líquida en a lo imposible que resulta manera rígida los momentos y espacios en los cuales los seres humanos desarrollan actividades cotidianas. Es decir, el autor plantea que dentro de los conceptos de modernidad lo pedagógico es un factor fundamental que también determina dichos comportamientos y actitudes. Abordar la epistemología moderna y postmoderna, es adentrarse a otras dimensiones que en este caso nos desviarían del tema en cuestión, pero si se debe resaltar que este autor guarda estrecha relación en sus planteamientos y aportes a la pedagogía moderna dentro de las representaciones sociales.

### **6.3. Pilares de la Educación**

Para hablar de educación en Colombia o en el mundo entero, es necesario tener en cuenta que cada día hay una mayor cantidad de información, conocimientos y saberes que se transforman de manera acelerada y corresponde al docente brindar las herramientas, desarrollar las competencias, habilidades y destrezas que el estudiante logre una verdadera adquisición de ellos, sin caer en el error de solo ser un depositario de saberes sin saber qué hacer con ellos, pues se estaría perdiendo la misión de la educación en este sentido.

Al hablar de los pilares de la educación se retoman 4 elementos fundamentales que son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás y finalmente aprender a ser. Estos cuatro aprendizajes según la UNESCO (1994), permiten que el niño pueda elegir los elementos que necesita, incorporarlos, y determinar sobre sus condiciones prioritarias, pues cada individuo tiene unos patrones sociales que debe respetar, para ayudar a construir sin pasar por encima de los demás, o que no sea lo contrario, donde los otros condicionan su comportamiento perdiendo su libertad, su autonomía y su propia razón de ser.

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (UNESCO, 1994). El primer pilar, que corresponde a Aprender a conocer, no está tan relacionado al cúmulo de conocimientos, conceptos o saberes, sino, que lo que ha adquirido y asimilado de la vida a la edad que corresponda, le den la posibilidad de vivir tranquilamente, actuar para sus necesidades sin afectar a los demás, desarrollando sus capacidades de comunicación para lograr lo que necesita y ayudar a construir un mundo mejor para los demás. Es decir, conocer lo que necesita para la vida, desarrollando su pensamiento y su memoria para dar uso a los conceptos que se adquieren desde la infancia.

En este sentido, Schwartz (1993), argumenta que actualmente una verdadera formación requiere una amplia cultura general y el estudio a fondo de un número reducido de materias, de este modo, no hay lugar para grandes cantidades de conocimientos si estos no tienen una aplicación racional. Por otro lado, en lo que corresponde al segundo pilar: Aprender a hacer, es

este pilar se busca que el estudiante, utilice lo que ha aprendido para su beneficio y el de los demás. El cual aplica más al plano del trabajo que realiza el profesional con los conocimientos adquirimos como estudiante pero ahora ponerlo en práctica y utilizarlos correctamente en contexto. Según UNESCO (1994), con lo aprendido, se debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación y de desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional.

El tercer pilar corresponde a Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, es decir, se busca que el individuo acepte y entienda de la diversidad del otro, de la diferencia de pensamiento, posturas o formas de ver la vida, enmarcada en el respeto, pero de la mano de la construcción de bienestar, donde el trabajo mancomunado busca el bienestar común tanto del individuo como la sociedad. Para Hamburg (1994), esta construcción se incorpora desde la escuela, desde los ciclos iniciales de aprensión del mundo, el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es.

Finalmente está el cuarto pilar: Aprender a ser, donde se busca que sobre la igualdad de oportunidades que tiene cada uno, se puede construir para todos. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

#### **6.4. Lineamientos pedagógicos en primera infancia**

La primera infancia es la etapa más importante de la vida de un ser humano, dado que hasta los seis años es cuando hay un mayor desarrollo del cerebro y se establecen las principales

conexiones neuronales. Además comienzan a adquirirse las habilidades para pensar, hablar, razonar, aprender e interactuar con otros. Por lo anterior, se requiere una atención especial que garantice el desarrollo de todas sus potencialidades en referencias a protección, salud, relaciones afectuosas, gustos, saberes, opiniones, así como la atención para la prevención de enfermedades con el fin de procurar un ambiente sano. El principal objetivo de estos lineamientos, es direccionar la atención de niñas y niños de cero a seis años, de acuerdo con marco general vigente del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF y la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión para la atención integral, los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral, y toda documentación de las áreas del ICBF que tengan incidencia en los procesos de primera infancia en el territorio nacional. El MEN por su parte considera la primera infancia como la cual los niños necesitan una atención integral que contemple la salud, la nutrición, la protección y la educación inicial en diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), de manera tal que se les garantice su crecimiento, desarrollo y aprendizaje.

Hay que resaltar que las políticas educativas vienen abogando por una educación de calidad, promoviendo una serie de estrategias como la implementación de recursos tecnológicos en las instituciones educativas, que faciliten el desarrollo de las didácticas para mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje Carnoy (2004). Con los recursos que ofrece la tecnología, los procesos de lectura están llamados a sufrir transformaciones, ya que éstas permiten realizar actividades didácticas nuevas y de gran atractivo para los estudiantes.

Adicionalmente, toma en cuenta las acciones conjuntas que han emprendido el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF, que si bien no son claramente intersectoriales, sí apuntan a una construcción futura en ese sentido por cuanto permite repartirse funciones, compartir presupuestos

y responder por las competencias propias de cada uno de los dos sectores. La educación preescolar, especialmente el grado de transición, tiene un enfoque educativo más concreto, puesto que busca preparar a los niños para la escuela es allí donde los docentes evidencian las falencias por sus representaciones sociales.

Por su parte La Ley 1804 (2016), ratifica la política del Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre, plantea que el ICBF es la institución rectora, articuladora y coordinadora del SNBF con dos roles de acción: cómo ente rector, articulador y coordinador del SNBF le corresponde la implementación de la política en el territorio a través de la Ruta Integral de Atenciones –RIA-, y hace parte de ella la promoción, participación y movilización social de los procesos técnicos administrativos y financieros de la primera infancia; y cómo entidad encargada de generar línea técnica y prestar servicios directos a la población que le corresponde, debe armonizar los documentos que orientan y soportan la prestación de los servicios en la primera infancia.

## **6.6. Glosario**

Es importante dar el concepto de algunos términos claves que ayudan de una manera puntual a reconocer y diferenciar su significado de acuerdo a los temas manejados anteriormente:

**6.6.1 Atención integral.** Según la Ley 1804 (2016), esta se considera como esta se considera como el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes e involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial.

**6.6.2 Calidad.** Para el MEN, esta parte desde la educación inicial, la calidad se comprende como un proceso dinámico, que se construye de manera permanente y contextualizada, dirigido a garantizar el desarrollo integral de los niños y de las niñas a través de acciones planificadas, permanentes y continuas encaminadas a asegurar que en los entornos donde transcurre la vida de la primera infancia, existan las condiciones humanas, materiales y sociales que lo hagan posible. En este sentido, el concepto de calidad se relaciona con el de mejora continua, que busca satisfacer las necesidades y expectativas que tiene el país en materia de Atención Integral a la primera Infancia.

**6.6.3 Cuidado y crianza.** De nuevo según la Ley 1804 (2016), este estructurante de la atención integral busca favorecer y fortalecer los vínculos entre las niñas y los niños, con su familia y con las personas responsables de su cuidado a través de la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos. El desarrollo de la línea técnica de este estructurante se compone de dos grandes campos de actuación. El primero relacionado con la formación y el acompañamiento a familias por su papel preponderante en este aspecto, y al restablecimiento de derechos, en el entendido de que el cuidado está también relacionado con aspectos de prevención y protección para salvaguardar la integridad de las niñas y los niños.

**6.6.4 Desarrollo integral.** De acuerdo con lo establecido en la Ley 1804 (2016) , el desarrollo integral es un proceso continuo, que se inicia en el útero y sólo concluye cuando acaba la vida, y contempla aspectos biológicos y psicológicos, pero también sociales, históricos y culturales. Durante su vida el individuo cambia permanentemente, crece, aprende, madura y estructura su personalidad individual y social. De esta forma se hace cada vez más autónomo y más complejo en sus funciones y procesos.

**6.6.5 Discapacidad.** La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley 1346, 2009)

**6.6.6. Diversidad:** Una concepción ampliada e histórica de la diversidad puede articular todas las diferencias -incluidas las étnicas- y promoverlas con mayor dignidad, configurando escenarios para decidir lo que pensamos mejor para nuestras vidas, cuidando simultáneamente lo que piensan otras personas. En este sentido, el reconocimiento y respeto de la diversidad significa para el Estado y cada uno de sus habitantes, la necesidad de garantizar la continuidad de las múltiples formas de existencia, entre las que se incluye la primera infancia.

La diversidad en la primera infancia está presente en las maneras en que se desarrollan, se comunican y piensan, así como en las culturas y tiempos en los que viven. Esto significa que nos enfrentamos a diversas infancias, marcadas no solo por la pertenencia a un grupo social, sino también por la forma particular en que la vida de cada niño y cada niña se manifiesta en sus entornos, sus intereses, formas de aprendizaje, entre otros (López P. , 2016)

**6.6.7 Educación inicial.** Se entiende es un derecho de niñas y niños menores de seis años. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico y funcional, permanente y estructurado, a través del cual las niñas y los niños desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. Su orientación política y técnica así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y será de acuerdo con los principios de la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre (Ley 1840, 2016)

**6.6.8 Enfoque diferencial de derechos.** El enfoque diferencial de derechos propende por mejorar la capacidad de respuesta institucional, para abordar la complejidad que resulta de las interacciones entre distintas situaciones, condiciones o vulnerabilidades de la población sujeto de atención. El enfoque diferencial de derechos requiere un marco de actuación amplio que permita analizar y diseñar estrategias pertinentes para la población sujeto del ICBF en su conjunto, pero sin perder de vista las particularidades de esos sujetos, la doctrina de protección integral en el modelo de enfoque diferencial de derechos está representada en la articulación efectiva que dé respuesta oportuna e integral para niñas, niños, adolescentes y las familias; teniendo en cuenta sus particularidades, como aspectos influyentes, pero con especificidades para su atención.

## 7. Diseño y estrategia metodológica de la investigación

### 7.1. Enfoque Metodológico

Se realizó un trabajo de campo en un Instituto Técnico de Neiva, Colombia; se empleó la observación participante, la encuesta y la entrevista, técnicas muy propias del enfoque cualitativo, los cuales se aplicaron a 15 estudiantes de tercer semestre del programa de atención integral a la primera infancia. Con La información recolectada con estas técnicas se buscó la respuesta a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de las estudiantes sobre la educación inclusiva?, y también ¿Qué implicaciones tienen dichas representaciones sociales en la práctica pedagógica en el aula?

Para obtener la información sobre las representaciones sociales de la educación inclusiva se utilizó en primer lugar una entrevista semi estructurada, cuyas respuestas permitieron identificar el discurso que han construido las estudiantes sobre el tema. La investigación adoptó un diseño cualitativo de cohorte etnográfico, el cual permite la obtención de los datos a partir de la observación sistemática de la cotidianidad de aquellos a quienes se pretende estudiar. Esto se hace principalmente a través de la observación participante, la cual implica siempre el registro de las observaciones, en este caso se utiliza una guía de observación.

La etnográfica como instancia metodológica en este caso particular toma la forma de la etnografía escolar (Álvarez, 2011) que se enfoca en el estudio de la cultura que se desarrolla en los centros educativos. Para Velasco & Díaz de Rada (2011) la etnografía de la escuela no es otra cosa que la aplicación de la metodología etnográfica al estudio de la escuela.

## 7.2 Técnicas de recolección de la información.

Los instrumentos para la recolección de información empírica sobre las representaciones sociales de la educación inclusiva utilizados en esta investigación son la encuesta, la entrevista semiestructurada y la observación participante, dado que estos instrumentos son los más utilizados en este tipo de enfoques. A continuación, se hace un abordaje interpretativo y explicativo a cada una de las técnicas elegidas.

**7.2.1. La encuesta o cuestionario.** Para la recogida de datos, se ha utilizado un cuestionario elaborado ad hoc. Dicho instrumento, compuesto de 22 ítems, consiste en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo) (Colmenero & Pantoja, 2015)

Esta herramienta permite recoger información al ser aplicada a las estudiantes sobre la manera como ellas perciben las representaciones sociales en educación inclusiva de atención integral a la primera infancia. En este caso se utiliza la escala de Likert dado que esta permite identificar la actitud y el grado de conformidad del encuestado frente a cualquier afirmación que se le proponga y resulta de gran utilidad cuando se necesita que el encuestado matice sus opiniones. Las respuestas entonces permiten identificar las actitudes o sentimiento del encuestado frente a cada una de las afirmaciones, dado que este puede graduar sus apreciaciones.

**7.2.2 La entrevista semiestructurada.** La entrevista permite acceder al pensamiento del sujeto y de ese modo al contenido de la representación social del objeto (Cuevas, 2016), y es una herramienta ampliamente utilizada en cualquier estudio de representaciones sociales puesto que permite guiar el discurso del entrevistado alrededor de las representaciones (Moscovici, 1979). La entrevista conduce a un diálogo mediante el cual se obtiene la información a partir del lenguaje hablado. Debido a que ese diálogo se da en un espacio y tiempo particular e incluye elementos de

una cultura específica, el sujeto entrevistado en sus argumentos revela las representaciones sociales (Cuevas, 2016). Así, la entrevista semiestructurada permite captar de mejor manera las representaciones sociales que elaboran los sujetos.

La entrevista semiestructurada consiste en una serie de preguntas relacionadas con el objeto de y constituye una guía para realizarla; es flexible y se puede alterar el orden de las preguntas, pedir aclaraciones al entrevistado y generar nuevas preguntas durante el flujo de la conversación. Debe estar diseñada de tal manera que permita el abordaje del objeto de estudio y facilite la interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

Para capturar las representaciones sociales se debe asegurar que las preguntas sean pertinentes y que con antelación se hayan construido los ejes de análisis que conlleven al acercamiento del objeto de estudio. Estos ejes son los constructos teórico-metodológicos que permiten comprender el problema de investigación (Cuevas, 2016) y son generados por el investigador, teniendo en cuenta el problema de estudio y el referente empírico. La guía de entrevista que aparece en el anexo B contempla cuatro ejes de análisis que surgen de la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1979): condiciones de producción de las representaciones sociales, campos de información, campo de representación y campo de actitud.

Las condiciones de producción tienen que ver con los aspectos sociales, institucionales e históricos que forjan las representaciones sociales, y es por eso que los significados de tales representaciones, por ser construidos socialmente, son a la vez el producto de la singularidad del individuo y contexto social. Es por esto necesario formular preguntas para develar las condiciones en las cuales se producen tales representaciones. Se debe, en primer lugar, conocer al sujeto y el rol que desempeña, por ejemplo, si es maestro o alumno o funcionario administrativo; y en segundo lugar, se debe conocer el entorno que contribuye a la construcción de representaciones sociales,

por ejemplo el género, la formación profesional, puesto que se ocupa, edad, escolaridad de los padres, institución donde se recibió la formación, antigüedad laboral, filiación sindical, entre muchos más (Cuevas, 2016)

El campo información se relaciona el conocimientos que posee un grupo sobre un objeto social (Moscovici, 1979). Tiene que ver con la forma en que el sujeto selecciona parte de la información disponible sobre el objeto de representación, en este caso, sobre la educación inclusiva. Por lo tanto, se deben formular preguntas sobre el conocimiento que tiene el entrevistado y la forma en que tuvo acceso al mismo.

El campo de representación se relaciona con los significados que se le conceden al objeto de representación y que pueden ser juicios, aserciones, tipologías, creencias, elementos culturales (Jodelet, 1989) como de cita en Cuevas (2016). Es necesario hacer preguntas de evocación para que el entrevistado diga con qué relaciona el objeto de representación, exprese los significados le asigna y las cosas de la vida diaria con los cuales relaciona el objeto de representación.

El campo de actitud se relaciona con la postura que adopta el entrevistado y las acciones que ejercen respecto al objeto de representación. En este caso, se debe preguntar sobre las valoraciones que hacen los sujetos, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de representación social (Cuevas, 2016)

Es una herramienta útil para el proceso de investigación, porque permitirá registrar e investigar, indagar de manera clara todas las problemáticas exteriorizadas y comprender a partir de la objetividad todos los casos, asumiendo las características de los individuos que intervienen en la investigación sin interferir la imparcialidad ni la identificación previa. De acuerdo a Araya (2002), este instrumento, permite hacer un rastreo en la dimensión de la información que posee el

entrevistado en relación al tema abordado, es decir, sus conocimientos al respecto, que en este caso corresponde a la educación inclusiva en primera infancia.

**7.2.3. Observación participante.** El uso de esta herramienta de recolección de información en la investigación cualitativa se ha generalizado en los estudios antropológicos y sociológicos, y recientemente en la educación se ha hecho notable el incremento de su uso (Kawulich, 2006). Consiste en la descripción de manera sistemática de los eventos, comportamientos y artefactos que se encuentran en escenario social que se estudia (Marshall & Rossman, 1989). El objetivo de la observación participante es que el investigador se familiarice con el grupo en estudio y sus prácticas cotidianas mediante la inmersión en el entorno cultural de dicho grupo.

La observación participante permite al investigador verificar por su propia cuenta los significados de los discursos que los participantes exponen en las entrevistas o plasman en los cuestionarios; además el investigador puede observar eventos que los participantes por alguna razón no desean compartir; o también puede identificar incoherencias entre lo descrito en las entrevistas y la realidad del escenario estudiado (Marshall & Rossman, 1989)

### **7.3 Unidad de Análisis.**

Las representaciones sociales, en este caso, sobre las educaciones inclusivas

### **7.4. Unidad de Trabajo**

Cada una de las estudiantes de tercer semestre del programa de Atención Integral a la Primera Infancia de un Instituto Técnico en la ciudad de Neiva, quienes se encuentran en edades entre los 18 a los 36 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2.

## 7.5. Fases del Proceso

De acuerdo a lo planteado en los objetivos, tanto el general como los específicos, se plantean dos fases de desarrollo de las acciones: Fase de Reconocimiento y Fase de Análisis

**7.5.1. Fase de Reconocimiento.** Esta fase va ligada a los objetivos específicos: el primero, identificar las representaciones sociales de las estudiantes sobre la educación inclusiva, y el segundo, analizar las implicaciones de las representaciones sociales en la práctica pedagógica en el aula.

**7.5.1.1. Acciones.** Estas se refieren al diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de la información. El primer instrumento es el cuestionario aplicado a las 15 estudiantes, en relación a la lectura que se hace de las representaciones sociales en su entorno educativo y social, (Ver Anexo A). El segundo instrumento es una entrevista semi estructurada aplicada a las 15 estudiantes, diseñado para identificar el discurso de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva de atención integral a la primera infancia (Ver Anexo B). Tanto el primero como el segundo instrumento van ligados al primer objetivo específico. Finalmente, la observación participante de las estudiantes durante sus prácticas de aula, con el objeto de identificar si hay correspondencia entre su discurso educativo y sus prácticas (Ver Anexo C). Esta última está ligada con segundo objetivo específico.

**7.5.2. Fase de Análisis.** En esta fase se identifican y analizan los datos obtenidos a través de cada uno de los instrumentos utilizado en relación a las dimensiones y objetivos establecidos.

**7.5.2.1 Acciones.** Se realiza el estudio de los resultados obtenidos, la reflexión sobre los mismos y se sacan las conclusiones de la investigación.

## 8. Resultados

Los resultados se presentan en función de los objetivos planteados y se trata de exponer el logro o no de estos durante la investigación. Así, en relación al primer objetivo específico que pretendía reconocer las representaciones sociales de las estudiantes sobre la educación inclusiva, se tiene que las participantes en su discurso expresan apreciaciones positivas frente a este proceso y lo asocian con el derecho a la educación que el estado debe garantizar, la igualdad que debe caracterizar a la sociedad y las oportunidades que el sistema educativo debe ofrecer. En general, el concepto de educación inclusiva se asocia con las acciones que tanto la escuela como el estado deben emprender para atender de manera adecuada las necesidades de los niños con discapacidad, dado que se asume que ellos tienen unas necesidades especiales. Para esto último las participantes expresan que se requiere de hacer ajustes a las políticas educativas de tal modo que se adecuen los currículos, la infraestructura de los centros educativos y la formación y entrenamiento tanto del personal administrativo como el personal docente.

Debido al enfoque generalizado de la educación inclusiva hacia los niños con discapacidad que le dan las participantes, se llega incluso a percibir que para algunas de ellas estos niños estarían mejor atendidos en centros especializado. No se identifica una claridad sobre la inclusión en sentido amplio que contemple a los niños que sin presentar alguna discapacidad también resultarían beneficiados de la educación inclusiva, tales como los niños pertenecientes a minorías étnicas, los que pertenecen a familias desplazadas por la violencia, los que provienen familias en condiciones socio económicas complejas o de hogares disfuncionales, entre otros.

En el discurso de las participantes se identifica la tendencia a concebir la educación inclusiva como un simple conjunto de técnicas o medidas que la escuela debe adoptar, y no como

un enfoque educativo. Dicho de otra forma, se percibe que las participantes ven a la educación inclusiva como una forma de vincular a los niños que presentan alguna característica que los hace vulnerables, a la corriente educativa principal, y no como una forma de transformar dicho sistema educativo para que pueda atender de manera efectiva la diversidad de los niños, quienes son el reflejo de la diversidad de la sociedad.

De acuerdo a lo anterior, tratar de poner en práctica la inclusión en el aula representa para los docentes una carga de trabajo extra en su labor, por cuanto, además de carecer de las competencias necesarias para atender a este tipo de población, deben dar cumplimiento a una serie de requerimientos burocráticos para efectos estadísticos; en este sentido, ellas consideran que la institución educativa recibe a estos niños para dar cumplimiento a la norma y para mostrar estadísticas sobre la inclusión, sin que necesariamente cuente ni con los recursos ni con el personal idóneo para brindar una educación de calidad a estos niños.

Las representaciones sociales de la educación inclusiva para el caso de las participantes giran principalmente en torno a los requisitos que tanto la institución como los docentes deben cumplir. En este sentido, se hace alusión a los cambios que la institución debe implementar por demanda del Estado y a las competencias que los docentes deben tener, como si se tratara de que fueran otras personas las llamadas a adquirir estas competencias, y no las mismas participantes. La idea de la educación inclusiva se expresa como si fuera una tarea que le corresponde a unos docentes especializados en atender a esta población, que, de acuerdo a ellas, tienen unas necesidades que ameritan una aproximación desde un punto de vista casi clínico o especializado.

De lo anterior se infiere que existe una cierta contradicción entre, por una parte, el discurso alrededor de la educación inclusiva, discurso que está cargado de buenas intenciones que reflejan el deseo de las participantes para que la sociedad de alguna manera garantice la igualdad de

oportunidades para todos los niños, opiniones posiblemente influenciadas por los sentimientos de bondad y compasión que en ellas despierta la vulnerabilidad de esta población; y por otra parte, una aproximación un tanto negativa hacia las demandas que les exigiría poner en práctica las acciones propias de la educación inclusiva en el aula.

Se logra identificar también una valoración contradictoria del concepto de educación inclusiva, por un lado, las participantes expresan que un aula incluyente ofrece ventajas por cuanto ayuda a los niños de hoy a adaptarse y desenvolverse en contextos diversos, y a los ciudadanos del futuro, a prepararse para construir una sociedad más tolerante; pero al mismo tiempo presenta la desventaja de que la dinámica del aula se puede alterar en razón la disparidad en los ritmos de aprendizaje y a los ajustes en el currículo y las estrategias pedagógicas. Para esto último se necesita que toda la escuela se prepare para lo diversidad y de ese modo poder adoptar una verdadera educación inclusiva. Es menester por lo tanto que, para una educación inclusiva de calidad, más que cumplir las exigencias del Estado, la institución debe proveer los recursos para apoyar esta tarea, incluso se debe modificar su estructura, dado que es posible que sea necesario mejorar la ratio docente-alumno.

En relación al segundo objetivo, analizar las implicaciones de las representaciones sociales en la práctica pedagógica en el aula, se halló, mediante la observación de las estudiantes en sus horas de práctica en el aula, que su estilo de enseñanza es tradicional y su estrategia pedagógica se concibe bajo la asunción de que todos los estudiantes son iguales y cuentan con las mismas capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

## 9. Categorías

Compendiada la información, se procedió con su curso analizar los diferentes datos segados del cuestionario, entrevistas semiestructurada y la observación participante para con base en ello concebir una forma veraz y objetiva del estudio.

Una vez aplicados y analizados el cuestionario, entrevista y la observación participante (Anexo A, B y C) se obtuvieron las siguientes derivaciones.

Para la investigación resulta significativo precisar las categorías y sub-categorías en su precepto:

Categorías:

- ***Categoría de representaciones sociales:*** La investigación, logro develar las RS (representaciones sociales) de estudiantes del programa técnico en primera infancia, teniendo como base el referente de que: “Las representaciones sociales o colectivas son la fuerza de la sociedad que se comunica y se transforma a sí misma.” (Castorina, 2003, pág. 95), permitiendo generar procesos dialógicos y comunicacionales, los cuales dan cuenta, de la educación inclusiva en la atención a la primera infancia.
- ***Categoría educación inclusiva:*** El concepto de educación inclusiva se asocia con las acciones que tanto la escuela como el estado deben emprender para atender de manera adecuada las necesidades de los niños con discapacidad, dado que se asume que ellos tienen unas necesidades especiales.

- ***Categoría docente en formación:*** El docente en formación, como categoría de Los tres Saberes - Saber, Saber Hacer, Saber Ser, permitiendo de esta manera aprender y emprender en el tema de la educación inclusiva, sistema abierto y de calidad en las experiencias previas desde la atención a las diversidades.
- ***las representaciones sociales en educación inclusiva una mirada desde el programa de atención integral de la primera infancia:*** Se permitió develar las percepciones, conceptos, creencias, ideales, miradas, posturas, frente a la comprensión de la: educación inclusiva; Dichas R.S, permiten, describir e interpretar los aportes, desaciertos, tensiones, posibilidades, vínculos relacionales y prácticas, que se establecen en la atención de la primera infancia, frente a la inclusión, discapacidad y diversidad en los primeros años de vida.

Sub-categorías:

- ***Categoría de representaciones mental:*** Como compilación del estudio se define las representaciones mentales como aquella forma figurada de las estructuras conceptuales que dan cuenta de algo real en su deserción, introducidas de tal modo que estas asientan dar sentido al ambiente, y así mismo, fortalecer los procesos del campo de acción - educación.
- ***Categoría de representación social – educación inclusiva:*** la educación inclusiva se reduce exclusivamente a la atención especial que se debe prestar a los estudiantes con discapacidad, lo cual demanda trabajo adicional en el aula y que además requiere de una capacitación especial que tanto el “Estado” como la Institución Educativa debería proporcionar puesto que es necesario una educación integral, incluyente y de calidad. Las representaciones sociales de la educación inclusiva,

giran principalmente en torno a los requisitos que tanto la institución como los docentes deben cumplir. La idea de la educación inclusiva se expresa como una tarea que le corresponde a unos docentes especializados en atender a esta población, desde un enfoque casi clínico o especializado, limitando el espectro pedagógico e integralidad educativa.

- ***Categorías de Maestro:*** El maestro, se denomina al sujeto profesional en la educación, que exterioriza habilidades (Aptitud innata), en la producción, realización y construcción de actividades específicas desde la atención y educación para todos y todas desde el enfoque de pluralidad - “diversitas”.

## 10. Conclusiones

Para la mayoría de las participantes, la educación inclusiva es percibida como una forma de reivindicación social mediante la cual el Estado debe garantizar la igualdad para todos, vista esta como el simple acceso al sistema educativo, pero una vez estos niños han sido aceptados en la escuela, realmente no reciben la atención adecuada por falta de preparación de la institución y de los docentes. En este caso, se tiende a confundir la inclusión con el acceso.

De acuerdo a lo anterior, para las participantes es loable que exista una ley sobre la inclusión, pero a la vez hasta cierto punto esta política de inclusión hace que el trabajo del docente sea más difícil por cuanto tienen que dedicar más tiempo para atender a los niños con necesidades especiales, lo cual podría atrasar el normal desarrollo de las actividades del aula

Las participantes en su discurso no muestran mucha claridad sobre la inclusión en los casos en los cuales la escuela recibe a niños, por ejemplo, de minorías étnicas, de familias desplazadas por la violencia, de familias en condiciones socio económicas complejas o de hogares disfuncionales, entre otros. La mayor preocupación que se refleja en su discurso es sobre la atención que los niños con discapacidad física o cognitiva deben recibir por parte de unos docentes que no han sido entrenados para tal fin, en una institución que no cuenta con la infraestructura ni los recursos de apoyo necesarios.

En su práctica en el aula, no es evidente que las participantes sean conscientes de la diversidad, considerando que como reflejo de la sociedad que conforma el entorno del escenario en estudio, es altamente probable en el salón se encuentren niños con diversas características y capacidades, y que por lo tanto necesitarían de una atención especial. En realidad, todos los niños son atendidos por igual dado que ninguno muestra algún problema evidente en lo físico

o en lo cognitivo y se asume que están aprehendiendo los contenidos que se imparten sin dificultad alguna. Así, el estilo de enseñanza del docente es único y no tiene en cuenta la posible diversidad en los estilos de aprendizaje de los niños.

Todas las participantes están de acuerdo en que para lograr la inclusión se debe capacitar a los docentes, o en su defecto, contratar personal especializado en ofrecer este tipo de atención.

La representación social que tienen las participantes sobre la educación inclusiva en teoría sí orientaría sus prácticas pedagógicas dado que todas ellas muestran una actitud receptiva de la diversidad, pero a la vez expresan que esa inclusión generaría segregación por cuanto sería necesario dar un tratamiento diferencial a los niños con necesidades especiales, y en ocasiones sería necesario ofrecerles unos espacios especiales para ellos, separados de los otros niños, esto con el objeto de facilitarles el uso de espacios y materiales de apoyo especialmente diseñados para ellos. Y, sobre todo, idealmente con personal especializado.

La actitud de las participantes hacia la educación inclusiva es en general evidentemente positiva, y consideran que además de deseable, debería ser obligatoria, siempre y cuando sea alguien más quien se apropie de esta, esto es, otros docentes especializados en la materia, o ellas mismas, siempre y cuando sean debidamente entrenadas y cuenten con todos los apoyos necesarios.

## 11 Recomendaciones

Se deben implementar un sistema de socialización y sensibilización dirigido a todos los actores del sistema educativo para que el concepto de educación inclusiva sea apropiado por parte de todos ellos, de tal modo pase a ser considerado como lo que es, un verdadero enfoque educativo y no como un simple conjunto de técnicas o medidas que la institución debe adoptar para dar cumplimiento a unos requerimientos de la política educativa del país.

Se deben implementar sistemas de capacitación tanto para los docentes como para los directivos, sobre el concepto amplio de la diversidad, de tal modo que todos los actores del sistema educativo al interior de la institución puedan identificar la población que requiere de educación inclusiva, aun cuando se trate de niños que no presentan discapacidad física o cognitiva evidente.

Se deben adaptar los currículos y los sistemas e instrumentos de evaluación a las diferentes capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos los niños.

Aunque el enfoque de la educación inclusiva debe permear a toda la institución, y sobre todo, debe preparar a todos los actores educativos para que la educación realmente se ajuste a las necesidades de la diversidad, resultaría valioso contar con el apoyo de un equipo conformado por especialistas en diferentes áreas que se complementen y así puedan atender desde la pedagogía, el currículo, la gestión administrativa de la escuela y la atención terapéutica si es necesaria, a los niños con necesidades especiales de educación.

Los programas de formación de docentes especialistas en educación inicial deben incluir o en el mejor del caso, reforzar o enfatizar los conceptos y prácticas alrededor del enfoque de la educación inclusiva.

## 12. Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 267-279.
- Angulo, N. (2016). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. *Tesis de grado para optar como requisito parcial al título de Magister en Educación*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 10 de Septiembre de 2019, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24.
- Bauman, Z. (2011). *Liquid modern challenges to education*. Padova : Padova University Press.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1991). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia familia y escuela en el marco de la globalización. *Revista diversitas-perspectiva en psicología*(5), 283-306.
- Bourdieu, P. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Laia S.A.
- Carnioy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos*. Recuperado el 20 de Agosto de 2019, de Lección inaugural del curso académico 2004: <http://www.uoc.edu/inaugural04/dt/esp/carnoy1004.pdf>
- Colmenero, M., & Pantoja, A. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Coronado, J., & Montoya, M. (2016). Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria. *Tesis de maestría*. Manizales, Caldas, Colombia.
- Cuevas, J. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21).
- Cuevas, J. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21).
- El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo. (2010). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(45), 945-967.
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118.
- Gutiérrez, G. (2017). Representaciones sociales de la inclusión educativa: el caso de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE). *XXXI Congreso Alas Uruguay 2017*. Montevideo , Uruguay .
- Hamburg, D. (1994). *Education for conflict resolution. Extracto del annual report*. . New York.

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.
- Kawulich, B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos*. Recuperado el 05 de Septiembre de 2019, de Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Ley 1346. (31 de Julio de 2009). *Diario Oficial*, 54. Bogotá.
- Ley 1840. (02 de Agosto de 2016). *Diario Oficial de Colombia*. Bogotá, Colombia.
- López, A. (2016). Las representaciones sociales en la construcción de identidad sociocultural de los estudiantes del ciclo IV del Colegio Naciones Unidas I.E.D. desde el aprendizaje semipresencial en la educación artística. *Tesis Doctoral*. Bogotá, Colombia.
- López, P. (Enero de 2016). Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad. Bogotá.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park,: Sage Publications.
- MEN. (2019). *Educación Inclusiva*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de [mineducacion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?\\_noredirect=1](http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-374740.html?_noredirect=1)
- MEN. (s.f). *Acuerdo Nacional para Disminuir la Deserción en Educación Superior*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de [MINEDUCACION.gov.co: http://mineducacion.gov.co/1621/article-255732.html](http://mineducacion.gov.co/1621/article-255732.html)
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*,. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, X. (2014). Muñoz, X.D. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Ordoñez, G. (2011). Representaciones sociales sobre la escuela que presentan un grupo de niñas internas de una institución educativa de la zona centro del departamento del Huila. *Tesis de Maestría*. Manizales, Caldas, Colombia.
- Orozco, J., Olaya, A., & Villate, V. (2009). ¿Calidad De La Educación O Educación De Calidad? Una Preocupación Más Allá Del Mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 161-181.
- Rivas, M. (2019). Comprendiendo las representaciones sociales de educacion inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 247-266.
- Rodríguez, N., Ballesteros, M., & Ortiz, J. (2011). Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. (U. Surcolombiana, Ed.) *Entornos*(24), 259-276.
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3, 50-86.
- Santana, L. (Junio de 2017). Representaciones sociales de las experiencias formativas en estudiantes de las Facultades de Educación. Caso: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Tesis Doctoral*.

Bogotá, Colombia. Recuperado el 11 de Septiembre de 2019, de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4079/Santanaluia2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Schwartz, L. (1993). *L'enseignement scientifique*”, en *Institut de France, Reflexions sur L'enseignement*, . París: Flammarion.

UNESCO. (1994). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. París: Santillana Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2004). *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Temario abierto sobre Educación Inclusiva*. (R. B. Guijarro, Ed.) Santiago de Chile.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. París: Unesco.

UNESCO. (2017). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Recuperado el 01 de Agosto de 2019, de Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe: [http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality\\_education\\_for\\_all\\_a\\_human\\_rights\\_issue\\_educational/](http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/quality_education_for_all_a_human_rights_issue_educational/)

Velasco, H., & Díaz de Rada, A. (2011). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta Ediciones .

Vélez, V. (2016). *Vélez Pachón, Valentina (2016). Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires : un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2019, de Repositorio Digital FLACSO: <http://hdl.handle.net/10469/9563>

Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Revista CES Psicología*, 1(1), 99-108.

### 13. Anexos

#### Anexo A. Encuesta aplicada a estudiantes

**Universidad De Manizales**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación desde la Diversidad**  
**Encuesta aplicada a estudiantes**

Instrucciones: El tipo de respuesta es por medio en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo).

		De acuerdo		En desacuerdo	
		1	2	3	4
	<b>Elementos condicionantes del proceso de la educación inclusiva en el aula</b>				
1	Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado				
2	La educación inclusiva es responsabilidad de todos en la institución				
3	Un proceso de educación inclusiva de calidad requiere de motivación e interés profesional del docente				
4	La educación inclusiva debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente				
5	Como docente, mi preocupación es que los alumnos logren su inclusión en el aula				
6	La educación inclusiva de calidad requiere de formación inicial sobre atención a la diversidad				
7	La educación inclusiva de calidad requiere de recursos suficientes y apropiados				
8	La educación inclusiva puede llevarse a cabo en todas y cada una de las áreas que componen el currículum				
9	La educación inclusiva de calidad requiere de una adecuada ratio profesor-alumno				
10	Se le debería conceder una mayor importancia a la educación inclusiva en la carrera que estoy cursando				
11	Lo más eficaz para la educación inclusiva es combinar la escolarización del alumnado con N.E.A.E. entre el aula ordinaria y el aula de apoyo				
	<b>Capacitación docente en formación hacia la educación inclusiva en su carrera</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12	Esta carrera me ha servido para aumentar mi interés hacia una mayor formación en el ámbito de la educación inclusiva				
13	Esta carrera me ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la educación inclusiva				
14	Tras cursar el tercer semestre, poseo un conocimiento adecuado sobre la educación inclusiva				
15	Tras cursar el tercer semestre, poseo un conocimiento adecuado sobre legislación relativa al ámbito de la educación inclusiva				



	<b>Práctica docente formativa en la atención a la diversidad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16	La educación inclusiva de calidad requiere de experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales				
17	Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la educación inclusiva				
18	Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para la educación inclusiva				
	<b>Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19	La educación inclusiva precisa de numerosas modificaciones en el currículum				
20	La educación inclusiva es un trabajo añadido para el profesor tutor en el aula				
21	La educación inclusiva es algo utópico				
22	La educación inclusiva la haría mejor los centros especializados				

Adoptado de (Colmenero & Pantoja, 2015)

## Anexo B. Guía de entrevista semiestructurada

**Universidad De Manizales**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación desde la Diversidad**  
**Entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes en formación**  
**Guía de entrevista semiestructurada**

Adaptado de Cuevas (2016)

### Ejes de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

1. ¿Cuál es su lugar residencia? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuál es su última formación académica? \_\_\_\_\_
3. Además de esta formación, ¿cuenta con alguna otra? \_\_\_\_\_
4. ¿Qué lo llevó a decidirse por esta carrera? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. ¿Cómo se ve en los próximos cinco años en su vida profesional?

### Ejes de análisis: Campo de información

6. ¿A través de qué medios se enteró de la educación inclusiva (conversaciones cotidianas, medios de comunicación masiva)?
7. ¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales con respecto a la educación inclusiva?
8. ¿Puede mencionar los aspectos que le resultan relevantes de la educación inclusiva?

### Ejes de análisis: Campo de representación

9. ¿Qué imagen le viene a la mente cuando le mencionan educación inclusiva?
10. ¿Qué representa para usted la educación inclusiva?
11. ¿Qué significa para usted la educación inclusiva?

### Ejes de análisis: Campo de actitud

12. ¿Cómo valora usted a la educación inclusiva?



13. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la educación inclusiva?

14. ¿Puede señalar las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?

15. ¿Qué acciones va a emprender ante la educación inclusiva?

**Anexo C. Guía de observación participante**

**Universidad De Manizales  
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Maestría en Educación desde la Diversidad  
Guía de observación participante**

Diario de campo número \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

Nombre del escenario \_\_\_\_\_

Nombre del docente \_\_\_\_\_

<b>Categorías, criterios o indicadores de observación</b>	<b>Observación – Descripción</b>	<b>Interpretación y revisión de lo observado</b>




## 14. Codificación

**Universidad De Manizales**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Maestría en Educación desde la Diversidad**  
**Encuesta aplicada a estudiantes**

Instrucciones: El tipo de respuesta es por medio en una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo, 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totalmente en desacuerdo).

**Participantes \_\_15\_\_**

		De acuerdo		En desacuerdo	
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Elementos condicionantes del proceso de la educación inclusiva en el aula</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1	Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado	15	0	0	0
2	La educación inclusiva es responsabilidad de todos en la institución	15	0	0	0
3	Un proceso de educación inclusiva de calidad requiere de motivación e interés profesional del docente	15	0	0	0
4	La educación inclusiva debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente	13	2	0	0
5	Como docente, mi preocupación es que los alumnos logren su inclusión en el aula	14	1	0	0
6	La educación inclusiva de calidad requiere de formación inicial sobre atención a la diversidad	15	0	0	0
7	La educación inclusiva de calidad requiere de recursos suficientes y apropiados	15	0	0	0
8	La educación inclusiva puede llevarse a cabo en todas y cada una de las áreas que componen el currículum	10	3	2	0
09	La educación inclusiva de calidad requiere de una adecuada ratio profesor-alumno	15	0	0	0
10	Se le debería conceder una mayor importancia a la educación inclusiva en la carrera que estoy cursando	13	2	0	0
11	Lo más eficaz para la educación inclusiva es combinar la escolarización del alumnado con N.E.A.E. entre el aula ordinaria y el aula de apoyo	3	2	3	7
	<b>Capacitación docente en formación hacia la educación inclusiva en su carrera</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12	Esta carrera me ha servido para aumentar mi interés hacia una mayor formación en el ámbito de la educación inclusiva	10	3	2	0
13	Esta carrera me ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la educación inclusiva	10	3	2	0
14	Tras cursar el tercer semestre, poseo un conocimiento adecuado sobre la educación inclusiva	11	4	0	0
15	Tras cursar el tercer semestre, poseo un conocimiento adecuado sobre legislación relativa al ámbito de la educación inclusiva	11	4	0	0
	<b>Práctica docente formativa en la atención a la diversidad</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16	La educación inclusiva de calidad requiere de experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales	15	0	0	0
17	Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la educación inclusiva	9	6	0	0
18	Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para la educación inclusiva	0	0	3	12
	<b>Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19	La educación inclusiva precisa de numerosas modificaciones en el currículum	13	2	0	0
20	La educación inclusiva es un trabajo añadido para el profesor tutor en el aula	15	0	0	0
21	La educación inclusiva es algo utópico	12	3	0	0

22	La educación inclusiva la haría mejor los centros especializados	15	0	0	0
----	--	----	---	---	---

Adoptado de (Colmenero & Pantoja, 2015)

### Codificación de las preguntas abiertas de la entrevista semiestructurada

#### Ejes de análisis: Condiciones de producción de las representaciones sociales

De acuerdo a la información obtenida en la entrevista semi estructurada realizada a las 15 participantes en este estudio, se tiene que todas residen en la ciudad de Neiva, todas tienen como último grado de formación académica el bachillerato y ninguna cuenta con algún otro tipo de formación, aparte del curso que están realizando actualmente. Para todas ellas, el motivo que las llevó a decidirse por la carrera que están estudiando actualmente es su gusto por el trabajo con los niños y por la educación en general. En los próximos cinco años todas ellas se visualizan con un plan de vida relacionado con la educación en la primera infancia: 4 se ven trabajando, 4 trabajando y estudiando, 2 estudiando solamente, 2 como profesionales en pedagogía infantil, 3 como dueñas de su propio colegio.

#### Ejes de análisis: Campo de información

6. ¿A través de qué medios se enteró de la educación inclusiva (conversaciones cotidianas, medios de comunicación masiva)?

Código	Categoría	Frecuencia
1	En el instituto, en las clases	15

7. ¿Ha tenido la oportunidad de consultar materiales con respecto a la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Si	15

8. ¿Puede mencionar los aspectos que le resultan relevantes de la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Que ahora todos los niños tienen acceso a la educación	7
2	Es una ley o política del Estado para garantizar el derecho a la educación a todos los niños	4
3	Que ahora es necesario aprender o especializarse en educación inclusiva	3
4	Significa igualdad y no discriminación	2

#### Ejes de análisis: Campo de representación

9. ¿Qué imagen le viene a la mente cuando le mencionan educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Igualdad, equidad y no discriminación	3
2	Igual tratamiento para todos los niños	3
3	Instituciones que reciben y aceptan a todos los niños	3
4	Instituciones dotadas y preparadas para la EI	3
5	Convivencia de niños de diferentes condiciones	3

10. ¿Qué representa para usted la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Oportunidad y posibilidad de acceso a la educación	6
2	Posibilidad o campo de desarrollo profesional para los docentes	4
3	Ley que las Instituciones Educativas deben cumplir	2
4	Derecho que el Estado debe garantizar	2
5	Tipo de educación incluyente	1

11. ¿Qué significa para usted la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Posibilidad de acceso al derecho a la educación y a recibir atención calidad para los niños con necesidades especiales	7
2	Reto y posibilidad de desarrollo profesional o aprendizaje para los docentes	4
3	Ley, política o requisitos que se deben cumplir	3
4	Forma de construir una sociedad justa	1

### Ejes de análisis: Campo de actitud

12. ¿Cómo valora usted a la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Muy positiva porque el Estado obliga a las instituciones a recibir y ofrecer educación a todos los niños sin independientemente de su condición	7
2	Muy positiva porque representa el acceso a la educación para los niños sin importar su condición	6
3	Muy positiva porque ahora los niños pueden recibir educación por parte de instituciones y profesores especializados	6
4	Muy positiva para la sociedad	2

5	Una oportunidad para quienes estudian educación en la primera infancia	1
---	--	---

13. ¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de la educación inclusiva?

#### Aspectos positivos

Código	Categoría	Frecuencia
1	Igual de oportunidad en el acceso a la educación para todos los niños	7
2	Obligatoriedad para las instituciones para recibir a todos los niños independientemente de su condición	4
3	Fomenta la igualdad en la sociedad	2
4	Enseña a los niños a aceptar las diferencias	2

#### Aspectos negativos

Código	Categoría	Frecuencia
1	Las instituciones educativas no están preparadas por falta de recurso, infraestructura y docentes	8
2	Implica más trabajo para los profesores	5
3	Implica que los niños sin necesidades especiales se atrasan	2
4	Es algo obligatorio que se debe cumplir	1

14. ¿Puede señalar las razones que lo llevan a emitir dicha valoración?

Código	Categoría	Frecuencia
1	Las instituciones educativas no cuentan con profesores capacitados para atender niños con necesidades especiales	7
2	Las instituciones educativas no cuentan con los recursos necesarios para atender niños con necesidades especiales	3
3	Implica más trabajo para los profesores porque tienen que llenar formatos y tienen que dedicar más tiempo a los niños con necesidades especiales	3
4	La ley obliga a las instituciones educativas a recibir a niños con necesidades especiales sin estar preparadas	1
5	No se dedica suficiente atención a los niños que no tienen necesidades especiales	1

15. ¿Qué acciones va a emprender ante la educación inclusiva?

Código	Categoría	Frecuencia
--------	-----------	------------



1	Aprender más sobre educación inclusivas	12
2	Especializarme en educación inclusiva	2
3	Abrir mi propio colegio especializado en educación inclusiva	1