

psycospacios

ISSN-e: 2145-2776

Vol. 15, Nº 27, julio-diciembre 2021



Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario

Social representations about inclusive education from the perspective of the university teacher

Laura Cristina Gómez Campuzano^A
Institución Universitaria de Envigado, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0892-0544>

Ángela María Urrea Cuéllar
Universidad San Buenaventura Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-9198-8592>

Recibido: 30 junio 2021 • Aceptado: 19 octubre 2021 • Publicado: 24 noviembre 2021

Cómo citar este artículo: Gómez Campuzano, L.C. y Urrea Cuéllar, A.M. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15(27). <http://doi.org/10.15445/psicoespacios.v15n27>

^AAutor de correspondencia: lgomezcc@correo.iue.edu.co

Resumen

Con el objetivo de identificar las representaciones sociales de los docentes de la Institución Universitaria de Envigado acerca de la educación inclusiva, se realizó este estudio con un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico. Una muestra poblacional de 27 docentes de carrera sirvió para recolectar información mediante un cuestionario sometido a evaluación de expertos y estructurado en torno a cuatro categorías: 1) conocimiento sobre educación inclusiva; 2) implementación de estrategias en el aula; 3) actitudes en los espacios formativos; 4) percepción de la diversidad. Los resultados indican concepciones dominantes enmarcadas en tres enfoques: de derecho, diferencial y político. Prevalece la propuesta de adoptar mejores estrategias en las relaciones estudiante-docente y se destacan en los docentes actitudes positivas hacia los procesos inclusivos. Se concluye que es necesario acentuar y oficializar espacios de socialización para relativizar la percepción, el rol y las prácticas pedagógicas, y producir decisiones y estrategias efectivas hacia la educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, representaciones sociales, enseñanza superior.

Abstract

With the objective of identifying the social representations of the teachers of “Institución Universitaria de Envigado” about inclusive education, this study was carried out with a qualitative approach, of a descriptive type and phenomenological design. A population sample of 27 career teachers was used to collect information through a questionnaire submitted to expert evaluation and structured around four categories: 1) knowledge about inclusive education; 2) implementation of strategies in the classroom; 3) attitudes in the formative spaces; 4) diversity perception. The results indicate dominant conceptions framed in three approaches: law, differential and political. The proposal to adopt better strategies in student-teacher relations prevails and positive attitudes towards inclusive processes are highlighted among teachers. It is concluded that it is necessary to emphasize and to formalize socialization spaces to relativize the perception, the role, and pedagogical practices, and produce effective decisions and strategies towards inclusive education.

Key words: social representations, education, higher education, and inclusive education.

Introducción

El contexto educativo actual en el mundo no desconoce las diferencias individuales; antes bien, guardando concordancia con los objetivos establecidos en la reunión 48 de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la unesco (2008), el sistema educativo hace énfasis en la inclusión para establecer proyectos de formación y adecuaciones curriculares tendientes a brindar a las comunidades una educación oportuna y de calidad.

De acuerdo con la unesco (2015), en la medición de logros en cuanto a alfabetización, paridad de género y calidad de la educación, se ha logrado un avance significativo en el mundo. Sin embargo, estas cifras abarcan únicamente la educación primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria. La unesco (2016) planteó el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 20), lo que comprende la educación superior y continua para niños, niñas, jóvenes y adultos. Estos últimos, en ocasiones, cumplen la

función de docentes. Se estipula, para el año 2030, un aumento sustancial en la oferta de maestros cualificados y con buena formación, de tal forma que puedan responder adecuadamente a la diversidad y a las necesidades de los alumnos.

Para que exista una cultura inclusiva en un espacio educativo es necesario entender cuáles son las representaciones sociales (en adelante *rs*) que preceden el concepto de inclusión. Plantea Moscovici (1979) que, al aproximarse a las representaciones sociales, se requiere visibilizar lo invisible, identificar los sistemas cognitivos y las prácticas desarrolladas por los individuos en lo que consideran realidad. En este punto es conveniente enfatizar en que la percepción y actitud de los docentes influye en el éxito de la educación inclusiva. Según Tovar Puentes (2015), “las concepciones erróneas en la educación superior pueden resultar de la falta de información apropiada acerca de las necesidades y capacidades de los estudiantes” (p. 11); apreciación que confirma que las representaciones de los docentes están basadas en ideas y creencias esquematizadas en la realidad viviente.

Se retoman los conceptos de diferentes investigadores de este tema; entre ellos Oliveira et al. (2016) que exponen la escasez de publicaciones sobre inclusión en la educación superior y señalan que existen mayores estudios en la educación básica primaria. El desconocimiento de las universidades respecto a las necesidades educativas especiales perpetúa el prejuicio y las visiones estereotipadas.

En otras investigaciones se destaca la creencia en que las personas con alguna discapacidad requieren de mayores oportunidades y aceptación; no obstante, reconocen una falta de apoyo externo para cumplir el proceso de inclusión universitaria (Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, 2014). Por su parte Hernández Álvarez (2015) y Olmos Roa et al. (2016) concuerdan en que la representación de los profesores sobre la diversidad está centrada en el ingreso al aula de estudiantes con alguna discapacidad o que provienen de contextos de vulnerabilidad psicosocial. En este sentido, la diversidad se expone como sinónimo de déficit, complejidad, riesgo social y hasta enfermedad. Entre los docentes no se identifica una concepción desde las potencialidades, por lo cual evidencian una necesidad de ampliar las estrategias de enseñanza (Tovar Puentes, 2015).

No obstante, en general los docentes se sienten más comprometidos con la necesidad de capacitarse para adquirir mejores herramientas y solicitan a las Instituciones de Educación Superior (en adelante ies) contar con una política que garantice los factores para la educación inclusiva. Sin embargo, cuando se requiere un esfuerzo concreto o una actuación real, se pone en evidencia que las personas en constante capacitación sostienen una actitud positiva frente al tema, mientras sus sentimientos en la práctica tienden a ser negativos (Sevilla Santo et al., 2017; Gajardo y Torrego, 2020; Navarro-Mateu et al., 2020).

A su vez, se hallan investigaciones en las que se concluye la directa relación entre las actitudes del docente y su autoeficacia: se evidencia que, a menor nivel de ansiedad, mayor autoeficacia en la implementación de instrucciones inclusivas y la gestión de los comportamientos de los estudiantes. Estos hallazgos amplían la necesidad de fortalecer la eficacia de los docentes reduciendo las barreras prácticas y aumentando sus actitudes positivas hacia la inclusión (Lister et al., 2021; Li y Cheung, 2021).

La palabra inclusión se adoptó dentro de los procesos educativos, mas no se ejecuta a cabalidad; aún se identifican barreras de aprendizaje y retos. Los resultados de Mejía Zapata (2019), Rodríguez Pérez (2019) y Collins et al. (2019) señalan desafíos como el mejoramiento de planes que integran la formación de docentes inclusivos, la consolidación de proyectos de impacto social y la participación de todos los agentes del contexto, de modo que se garantice el derecho fundamental a la educación de calidad.

Representaciones sociales y educación

Las representaciones sociales han sido un tema de interés de la psicología a lo largo de la historia, por ello se retoma a Hogg y Vaughan (2010) quienes explican que la psicología social por muchos años se ha interesado en el estudio del pensamiento social y su pluralidad. Cabe destacar que Moscovici (1984), citado en Perera Pérez (2003), define las representaciones sociales como “fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar, manera que crea la realidad y el sentido común” (p. 6). Se consideran dinámicas, circulan y se entrecruzan.

Las actitudes de los sujetos frente a un elemento están basadas en el marco evalua-

tivo representacional y un cambio de actitud hacia ese elemento adjudica cambios en el marco evaluativo de la representación de este (Moliner y Tafani, 1997, citados por Hogg y Vaughan, 2010). Por consiguiente, es necesario mencionar a otros autores de la línea moscoviciana; Jodelet (2011) expresa que las rs son instrumentos mentales, correspondientes al conocimiento del sentido común constituido a partir de la experiencia cotidiana. Los describe como programas de percepción o estatus de teoría genuina, por lo cual estos instrumentos permiten interpretar la continuidad de la realidad subjetiva o las realidades sociales.

Ahora bien, la perspectiva de las rs en el ámbito institucional comprende los actores y la diversidad de los ambientes educativos. Conforme con lo anterior, las tradicionales funciones del sistema educativo se han renovado debido a las exigencias del entorno y, junto a estas modificaciones, la responsabilidad de algunos profesionales se ha incrementado (Jodelet, 2011).

La educación, en general, puede estar correctamente planificada, con adecuados lineamientos políticos, orientados a satisfacer las necesidades sociales actuales; sin embargo, se requiere una voluntad concreta de los docentes para materializar las directrices, dado que son los protagonistas en la implementación de estrategias inclusivas al interior del aula. Esto es ejemplificado por Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004): “las creencias de algunos de ellos sobre lo que es la formación ideal, o sobre la forma de enseñar, o bien la familiaridad con los contenidos pueden propiciar giros en el diseño de ese plan de estudios” (p. 4).

Teniendo claro que las representaciones sociales son producto y proceso de las interacciones intersubjetivas y por ende pueden dar cuenta de las problemáticas sociales, adquiere participación el término de inclusión; por tal motivo inmiscuye a todos

los actores sociales indiscriminadamente si tienen contacto directo o indirecto con personas con características diversas. Como lo plantean Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) la inclusión es una tarea que le concierne a todos sin definición de roles o contextos; si se habla de inclusión específicamente de las ies, estas también deben involucrar a la colectividad, partiendo desde la gestión administrativa, financiera, académica y comunitaria.

Lineamientos normativos

Desde el contexto normativo colombiano, en el 2013 se dan a conocer los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, teniendo como fin fomentar en todos los espacios universitarios la educación de calidad sin anular la diversidad. Así pues, el Consejo Nacional de Educación Superior (2014) lanza el Acuerdo por lo superior 2034 “Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia”, en el que se prepondera el impacto de la educación en la transformación y la movilidad social. Este acuerdo impacta otras normas, decretos, ordenanzas, directivas, estatutos y reglamentos institucionales.

En el plan estratégico del Acuerdo por lo superior 2034 se encuentran líneas directrices como el desarrollo de un modelo de educación inclusiva, la comunidad universitaria y el bienestar; este último incluye la dignificación y la mejora de la actividad docente. Asimismo, en Colombia se expidieron leyes y decretos que refuerzan la educación inclusiva en ciertas poblaciones específicas, por ejemplo, la Ley 1618 (Congreso de la República, 2013) y el Decreto 1421 (Presidencia de la República, 2017), ambos dirigidos a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Por ende y en concordancia con la normatividad, la educación inclusiva tiene éxito

si y solo si todos los miembros de la comunidad académica aportan para llevar a cabo los procesos de participación, calidad, equidad y diversidad al interior de la comunidad. Destacan Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) que una de las barreras del aprendizaje incluye a los docentes y su desconocimiento respecto de la educación inclusiva, la normatividad y el deber profesional. Sugieren al profesorado impartir una formación que tome en consideración la multiplicidad de ritmos y aprendizajes de los estudiantes.

Inclusión y estrategias pedagógicas

La inclusión en la realidad educativa es un proceso orientado a la atención de las necesidades de toda la población asistente a los espacios educativos. Según Jiménez y Vilá (1999), citados en Moliner García (2013), este proceso requiere ciertas aclaraciones indispensables: los fundamentos de la inclusión distan del proceso de integración, la base ideológica es dialógica y ética y, por último, se hace uso de estrategias educativas enfatizadas en la interacción y la calidad. Esta no exige condiciones para el acceso de estudiantes, sino que defiende el derecho a la educación, la participación y la presentación de oportunidades igualitarias (Parra Dussan, 2010). Lo anterior se aparta del usual asistencialismo que se ha venido gestando en Latinoamérica.

Un docente inclusivo se caracteriza por el compromiso de ayudar a los estudiantes, el conocimiento de la didáctica, la utilización de diversos modos de enseñanza, la flexibilidad en la resolución inmediata de necesidades, el trabajo en equipo, la reflexión constante sobre su propia práctica, entre otros (Ortiz Jiménez et al., 2018). Es necesario aclarar que la diversidad se ha visto como un concepto anclado a lo problemático, por lo cual un docente debe formarse con el fin de brindar apoyo y respuestas oportunas.

Por lo tanto, es preciso el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas aplicadas con entereza a la educación inclusiva. El desarrollo de estas actitudes comprende: preparación cognitiva y afectiva; esta última hace referencia al nivel de aceptación, interés y disposición ante la diversidad (Cabero-Almeñana y Valencia-Ortíz, 2018; Navarro-Mateu et al., 2020).

Con base en lo anterior es importante identificar las representaciones sociales que tienen los docentes y motivar así la disertación sobre las mismas, con el fin de contribuir a una atención asertiva respecto a la diversidad junto con una transformación de la Institución Universitaria de Envigado (iue); por lo cual se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la iue sobre la educación inclusiva?

Método

Diseño

El enfoque en el cual se desarrolla la presente investigación es cualitativo fenomenológico; se parte de la experiencia docente para identificar los significados que le otorgan a la educación inclusiva. Ratifican Bogden y Biklen (2003), citados por Hernández Sampieri et al. (2014), que el diseño fenomenológico, cuyo pilar es la subjetividad, concibe que no hay objeto sin sujeto y los fenómenos son determinados por la descripción e interpretación de quien los observó.

Población

La muestra fue no probabilística, intencional y guiada por el interés manifiesto de los docentes (con su consentimiento informado). Fue un criterio de inclusión para participar en la investigación que estuvieran vinculados a la universidad en calidad de docentes

de planta. En la tabla 1 se muestran algunos datos sociodemográficos de la población y se enuncian los conocimientos básicos de los docentes sobre educación inclusiva.

Tabla 1. Datos sociodemográficos y conocimientos básicos de educación inclusiva.

Variables	N°	%
Edad	30-39	8 29,6
	40-49	5 18,5
	50-59	12 44,4
	60-69	1 3,7
	70-79	1 3,7
Sexo	Femenino	7 25,9
	Masculino	20 74,1
Facultad	Ciencias Empresariales	9 33,3
	Ciencias Jurídicas y Políticas	4 14,8
	Ciencias Sociales	10 37
	Ingeniería	4 14,8
¿Ha participado en procesos de capacitación en educación inclusiva?	Sí	14 51,8
	No	13 48,1
¿Conoce la reglamentación y las políticas educativas que apoyan la inclusión?	Si	17 62,9
	No	10 37

Fuente: elaboración propia

Instrumento

Se estructuró la guía de preguntas para el cuestionario; el instrumento fue sometido a valoración de expertos. Incluyó preguntas abiertas y cerradas, al igual que preguntas de asociación libre, abordando especialmente cuatro categorías: conocimiento sobre los procesos de educación inclusiva, implementación de estrategias tanto personales como

de enseñanza para tratar la diversidad en el aula, actitudes para tener en cuenta en los espacios formativos inclusivos y, por último, percepción de la diversidad.

Este tipo de cuestionario con preguntas abiertas no determina alternativas de respuesta; como plantea Araya Umaña (2002), esta técnica permite indagar sobre los mismos dominios, respetando la particularidad de sus experiencias, percepciones y creencias.

La teoría de redes semánticas o asociación libre consiste en inducir un estímulo-concepto, para que el sujeto escriba cada una de las palabras que asocia libremente con el estímulo. Permite actualizar elementos implícitos obviados en los discursos cotidianos. Dicho de otra forma, se generan redes de valores y significados en relación con un área en especial, se obtienen datos referentes a la organización cognitiva (Vera-Noriega et al., 2005).

Procedimiento

La investigación se efectuó en las siguientes fases:

Fase I: se estructura el cuestionario; se verifica la fiabilidad del instrumento por medio del juicio de expertos.

Fase II: se solicita a la oficina de gestión y talento humano acceso a la base de datos de los docentes de planta de las diferentes facultades de la institución, posteriormente se invita a los docentes a participar y se socializan los objetivos.

Fase III: se realiza el análisis de contenido por categoría y codificación abierta, se obtienen los resultados y se procede a evaluar la calidad del estudio.

Consideraciones éticas

Es de resaltar que durante la investigación se tienen presentes aspectos concernientes a los principios éticos, el cuidado y el manejo

adecuado de la información, la confidencialidad, el respeto por la dignidad, el bienestar y los derechos de las personas participantes. Se cumple con la Ley 1090 (Congreso de la República, 2006) que dicta los principios generales del Código Deontológico que rige el quehacer del psicólogo.

Resultados

La inclusión como componente social

Se indaga sobre las recomendaciones para un proceso inclusivo en el aula y las instancias decisorias en la implementación de las políticas públicas de inclusión en la práctica pedagógica cotidiana. Algunas de las respuestas de los docentes fueron las siguientes. Docente #1: “Responder ante este tipo de población a partir de un interés real por atenderlos y no por la necesidad de cumplir la normatividad existente”. Docente #12: “Mayor capacitación, acompañamiento a los docentes y estudiantes”. Docente #13: “Posibilitar a los docentes espacios más amplios de asesoría y acompañamiento a todos los estudiantes”. Docente #15: “Generar conciencia en otros docentes; desarrollar prácticas inclusivas no es sinónimo de bajar el nivel académico o educativo”. Docente #16: “El reconocimiento de los diferentes intereses e historias de los estudiantes, propendiendo por lograr una equidad que permita dentro del aula que todos puedan lograr sus competencias específicas y los criterios de desempeño esperados”. Todo lo anteriormente expuesto deja vislumbrar que la inclusión es percibida como un proceso que involucra tanto a docentes como a estudiantes y a directivos de la institución. Se destacan aspectos como el diálogo y la ética, estrategias enfocadas en la interacción y la participación general de toda la comunidad educativa.

La percepción de la educación inclusiva

En consideración con los conceptos que los docentes produjeron en respuesta al término inductor “educación inclusiva”, se encontraron dos subcategorías prevalentes: la educación participativa o democrática y la educación integradora. Por una parte, se alude la educación participativa o democrática. Los docentes exponen, al respecto, lo siguiente. Docente #2: “Educación participativa y democrática, y con posibilidades de crecimiento”. Docente #9: “Democracia, participación, cobertura, equidad, derechos, oportunidades”. Docente #14: “Diversidad, multiversos, complejidad, vínculos, incluir lo diverso, pluricultural”. Docente #15: “Diversidad, participación, equidad, método de diseño universal para el aprendizaje (dua), inclusión no es lo mismo que integración”. Docente #21: “Desarrollo humano, sentido social, apoyo, oportunidades”.

Por otra parte, para algunos docentes los elementos que constituyen el universo semántico hacen alusión a una educación integradora basada en la atención a las necesidades educativas especiales o a ciertas condiciones específicas, ya sean cognitivas, físicas o sociales. Docente #3: “Dificultades de aprendizaje, limitaciones sensoriales, metodologías de enseñanza flexibles y alternativas.”. Docente #10: “Personas con dificultades de aprendizaje; personas con dificultades para interactuar en el modelo de escuela reglamentado en Colombia (o en cualquier sitio); personas con capacidades por fuera de la media estadística.”. Docente #16: “Diversidad en las necesidades de aprendizaje, especial énfasis en beneficio a los más vulnerables a la exclusión y marginalidad.”. Docente #18: “Educación al alcance de la mayoría de población y en especial a la población más vulnerable de la sociedad”.

Docente inclusivo

Se determinan tanto las estrategias pedagógicas que han implementado en su práctica, como las actitudes y percepciones de los docentes sobre los procesos de inclusión al interior de los espacios formativos.

En las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas por los docentes en sus clases se encuentran diferentes trechos informativos, se evidencia la descripción de prácticas pedagógicas inclusivas muy específicas, tales como comparten los docentes. Docente #5: “Juegos de roles, de identidad, intercambio de posturas en mesas redondas, vídeos que integren el pensamiento diverso”. Docente #15: “Diseño de prácticas de laboratorio con el método dua, material digital legible en pdf, libros digitales en la bases de la iue, implementación de adecuaciones en métodos de evaluación, utilización de material audiovisual complementario”. Docente #16: “El Modelo Pedagógico Dialógico de la iue. Además de otras como los tutoriales”. La lista anterior denota una premeditación y la esperada ejecución de estrategias pedagógicas, se observa la capacidad volitiva e intencional de atender tanto las necesidades del quehacer profesional como las necesidades formativas de los participantes del aula.

Un grupo de docentes reitera el papel de inclusión inherente a la pedagogía. Docente #24: “Todas las prácticas pueden llegar a ser inclusivas, ello depende de la misma concepción que se tenga de la pedagogía. Si se piensa la pedagogía como aquello determinado rígidamente por un conjunto de procesos que deben ser materializados sin tener en cuenta la singularidad del estudiante, esa sería una pedagogía fundada en un modelo idea y discriminatorio, pero si se piensa la pedagogía como un sistema que debe flexibilizarse en función de la relación del estudiante y el profesor con respecto al saber, allí esa pedagogía

puede volverse incluyente, tanto del estudiante como del profesor.”

Al indagar sobre la variación en emociones y actitudes cuando se relacionan con personas con características que las hacen diversas, se hallan dos subcategorías predominantes: actitudes positivas y actitudes pasivas. Las positivas (paternalismo—compromiso—aceptación) perciben la inclusión desde el afecto. Docente #1: “Siento que debo ser más respetuoso en el trato que en los demás casos”. Docente #10: “La emoción del reto”. Docente #11: “Temor de no hacer lo correcto y generar daño”. Docente #12: “Preocupación por hacerme entender”. Docente #27: “Siento admiración, pero requeriría capacitación para brindar una clase”. Docente #24: “Me siento complacido cuando un otro con el que entro en relación pedagógica puede llegar a producir un pensar distinto, me siento un poco triste cuando el proceso pedagógico no ha producido un movimiento”. Por otro lado, en las actitudes pasivas se niega cualquier variación emocional o comportamental. Docente #18: “En lo particular no me afecta, espero de todos por igual el mismo rendimiento académico en clase”.

En cuanto a las experiencias con la población diversa en la práctica pedagógica, se halla que cinco docentes no han experimentado situaciones relacionadas con la diversidad y, por ende, con los procesos de inclusión. No obstante, hay dos subcategorías esenciales; la primera cohorte percibe la diversidad desde el enfoque especificador de poblaciones y la segunda desde el enfoque de derechos.

Desde el enfoque diferencial, se mencionan poblaciones con condiciones precisas. Docente #4: “Hace 13 años tuve una estudiante invidente en la iue. Fue todo un reto. Al principio no le preguntaba, porque creía que así ella no se sentiría mal. En la tercera o cuarta clase, ella me hizo el reclamo y empecé a tratarla como a los otros, con excepción

de la evaluación”. Docente #6: “Trabajo con negros afrodescendientes, a partir del quehacer del colectivo de estudiantes universitarios afrodescendientes”. Docente #14: “Con la población lgbtq he investigado para generar políticas públicas en Envidado, fue una experiencia muy enriquecedora descubrir la magia de la diversidad que nos rodea y la queremos invisibilizar”. Se puede observar que la nomenclatura empleada es positiva, también demuestra la importancia de la identificación y al mismo tiempo el compromiso con ciertos grupos poblacionales.

Finalmente, el enfoque de derecho parte del reconocimiento del otro y de su respectiva singularidad. Docente #10: “Considero población diversa a aquella que rompe los estereotipos no solo de boca sino de manera real en la interacción”. Docente #24: “Hablar de población diversa, para mí, implica hablar de la población en sí, ella es fundamentalmente diversa. La diversidad no se instala por la presencia de una raza, un género, una preferencia sexual o política que no sea hegemónica, sino en el ejercicio de poder llegar a pensar distinto. La diversidad no es algo que está en el principio como condición ontológica comparada, la diversidad es aquello a que se puede llegar o no en un proceso de aprendizaje”. En este trecho informacional la diversidad existe en todo y en todos, se da relieve a la indivisibilidad y a la acción misma de participar en cualquier espacio de forma libre.

Discusión

Se debe resaltar que se identifican dos tipos de conocimiento de la educación inclusiva: el orientado a la atención a la diversidad que parte desde la inclusión social y el conocimiento de la inclusión como un proceso integrador. Por una parte, el conocimiento orientado a la atención a la diversidad que parte desde la inclusión social hacia el sis-

tema educativo elimina cualquier trato diferenciado sin justificación, pues se concibe la diferencia como condición inherente del ser humano. Esto hace que cualquier proceso que se lleve a cabo al interior de la institución implique ineludiblemente el reconocimiento de la diversidad. Lo anterior converge con lo expuesto por Sevilla Santo et al. (2017):

Se vincula con la multiculturalidad de los actores educativos; se reconoce que existen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje e intereses por parte de los alumnos, así como diferentes ritmos y estilos de enseñanza e intereses por parte de los profesores (p. 24).

Por otro lado, se halla el conocimiento de la inclusión como un proceso integrador. En este sistema se contempla que la inclusión requiere de un esfuerzo mayor por parte de todos los actores educativos, ya que se pretende integrar o incorporar en el aula a personas con diferentes condiciones (físicas, cognitivas, motoras o sensoriales) y situaciones (familiares, sociales, laborales o personales). Es conveniente mencionar que este sistema de conocimientos privilegia las diferencias. El objetivo final es el acceso de las personas a la educación, tal como lo expuso Aplazaba (2014).

En este sentido, surge el factor del desconocimiento. Según los hallazgos, un 48% de los docentes ha participado en procesos de capacitación sobre educación inclusiva; no obstante, los docentes reconocen la necesidad de formarse continuamente e implementar modificaciones en los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje; lo anterior incluye cambios actitudinales (relación profesor-estudiante) y cambios en la pedagogía (planificación, evaluación, estrategias de intervención, retroalimentación, entre otros) con el fin de optimizar recursos, brindar procesos de mayor calidad y dar cobertura a las necesidades de la población estudiantil. Estos hallazgos se relacionan con lo enunciado por Paz Maldonado (2018), quien afirma que la

educación superior debe adaptar sus modalidades a las realidades sociales y que se deben “implementar nuevas metodologías de aprendizaje y diseñar otras formas de evaluación para construir mejores espacios educativos” (p. 2).

Según Araya Umaña (2002), el análisis de las redes semánticas identificadas por medio de la técnica de asociación libre, incluida en el cuestionario aplicado, permite evidenciar elementos implícitos o latentes que son en muchas ocasiones enmascarados. Se hallan términos generalmente positivos y conceptos clasificatorios que no vislumbran apertura. Aun así, no son desfavorables; lo que evidencia el refuerzo de la política de integración.

También se identifican percepciones frente a la diversidad en tres niveles: asistencialista, de aceptación y compromiso; lo que permite establecer que en las redes semánticas existe una ambivalencia, demostrando una perspectiva abierta a la diversidad, pero concomitantemente algunos docentes evalúan su experiencia inclusiva con acciones asistencialistas que fomentan la sobreprotección en el sujeto vulnerable. Esto puede entorpecer el proceso, es decir, responde a una necesidad momentánea, pero no constituye un cambio general. Lo anterior converge con la percepción de la inclusión desde la discapacidad, la enfermedad, la ayuda y hasta la minimización de habilidades (Marín Marín, 2014).

Se hace necesario entonces un enfoque de la inclusión desde la aceptación de la singularidad y la subjetividad, que dé lugar a que los docentes desarrollen el deseo de realizar adecuaciones pertinentes y puedan comprometerse con los procesos de participación, responsabilidad compartida y deliberación crítica, que van en sintonía con el *modelo pedagógico dialógico* y la calidad de la educación que ofrece la Institución Universitaria. Según Rodríguez Pérez (2019):

el aprendizaje dialógico se enmarca en la concepción socioconstructivista del aprendizaje, de aquí, la importancia de que la práctica docente sea desarrollada en espacios dialógicos, de interacción y de comunicación entre los participantes para promover la construcción del conocimiento consensuado (p. 10).

En este punto es necesario discutir sobre las concepciones dominantes que la pesquisa nos permite determinar. Se encontraron diferentes sistemas de valores, ideas y prácticas enmarcadas en tres enfoques: de derechos, diferencial y político. El primer enfoque considera que cualquier persona es sujeto de derecho; en esta se incluyen términos como equidad, oportunidad y participación. Desde esta perspectiva, la inclusión no se refiere a manifestar una propensión y ayuda al otro, sino a facilitar su inclusión en la sociedad desde sus derechos (Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, 2014).

En el enfoque diferencial se observa que los docentes vinculan el concepto *diversidad* con la educación orientada a atender dificultades específicas de los alumnos, ya sea que estén formuladas en un factor diagnóstico (psicológico, psiquiátrico, médico) o en factores psicosociales y culturales que posicionan al sujeto en un lugar de vulnerabilidad y riesgo. Así mismo lo argumentan Olmos Roa et al. (2016): “al uso de clasificaciones que desvalorizan a aquellos estudiantes que no se acercan a este modelo “normalizador” (p. 15).

Finalmente se encuentran los docentes que proporcionan trechos informacionales enfocados en factores legislativos y el apoyo político, considerando como parte del mejoramiento del proceso de inclusión la implementación y ejecución efectiva de leyes, decretos, ordenanzas y resoluciones. Los factores legislativos y políticos no se limitan única y exclusivamente a la generación o establecimiento de unas directrices normativas para la implementación de programas de

educación inclusiva, sino que además se trasladan de lo textual a un ámbito de acción, esto es la manifestación real de la voluntad y de las normas.

Es importante aclarar que la inclusión es un componente social, los docentes no son los únicos encargados de los procesos; es significativo que el colectivo estudiantil también sea preparado de forma que los mismos estudiantes tengan representaciones sociales de apertura hacia temas que incluyen respeto y diversidad, entendiendo que todos convergen en un mismo contexto.

En este estudio se prioriza el análisis discursivo más que la realización de generalizaciones. Se invita a la comunidad educativa en general a replicar estudios sobre representaciones sociales en espacios formativos específicos, para iniciar el reconocimiento del discurso imperante y proponer procesos de reflexión a partir de los hallazgos en los que se busque una coherencia entre discursos y prácticas.

Conclusiones

El análisis de los datos recogidos posibilita una reflexión sobre la percepción de los docentes respecto a la diversidad en el aula. Aunque es un tema sumamente estudiado, no se encuentra concluido, ya que existe en él un componente contextual. Con todo, en respuesta al objetivo principal de esta investigación, se identifican tres enfoques en las representaciones sociales, en los que se percibe la educación inclusiva desde los derechos, lo diferencial y lo político.

Se evidencia que no existe un concepto unificado y dominante del término inductor entre los discursos proporcionados por los docentes, lo que permite vislumbrar la complejidad de las representaciones sociales, por la cantidad de elementos que las integran, el funcionamiento cognitivo y el funcionamiento del sistema social.

Se reconoce la limitación metodológica referente a los datos auto informados, ya que no se realizó verificación independiente, en vista de que el acceso a la información se complejizó debido a la coyuntura de salud pública ocasionada por el covid-19.

Además, se deduce que las redes semánticas están dotadas de conocimiento y afecto, cuyos núcleos figurativos son la deficiencia y la participación, siendo la primera la más frecuente según los resultados obtenidos; no obstante, se identifica un discurso de aceptación. Por tanto, es necesario socializar y reforzar estas concepciones positivas que tienden a visualizar a los jóvenes desde su potencialidad, modificando la concepción tradicional sobre inclusión en la educación superior.

Se destacan algunos factores que influyen positivamente la percepción de los docentes, como lo son el género, la capacitación o nivel de contacto con la educación inclusiva y la edad. Esto sugiere que tanto los procesos de capacitación como la experiencia afectan positivamente las actitudes hacia la inclusión educativa.

En este sentido, se resalta la necesidad de ofrecer procesos de capacitación y reflexión, sin exclusión por grupos o roles al interior de la institución. Para ello se sugiere gestionar espacios de socialización que le permitan a los docentes relativizar la percepción, el rol y las estrategias pedagógicas, y que finalmente permitan cerrar las brechas de conocimiento que limitan las acciones efectivas hacia la educación inclusiva.

Referencias

- Aplazaba, 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). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión* (1ª. ed.). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Arizabaleta Domínguez, S. L. y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45) 41-52. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=es.
- Cabero-Almenara, J. y Valencia Ortíz, R. (2018). Teacher education in ict: contributions from different training models. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2(2), 61-76. <https://doi.org/10.32541/recie.2018.v2i2.pp61-76>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>
- Colombia, Congreso de la República. (2006, 6 de septiembre). Ley 1090 de 2006. *Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones*. Diario Oficial 46383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Colombia, Congreso de la República. (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. *Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial 48717. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Colombia, Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). Acuerdo por lo Superior 2034. *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf
- Colombia, Presidencia de la República. (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12187>
- Hernández Álvarez, B. E. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 102-114. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/702/1229>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hogg, M. A. y Vaughan G. M. (2010). *Psicología Social* (5a. ed.) Editorial Medica Panamericana S.A. <https://books.google.cl/books?id=7cr-hnqbQIR4C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Isaacs Bornand, M. A. y Mansilla Chiguay, L. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(26), 117-130. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37/39>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Li, K. M. y Cheung, R. Y. M. (2021). Pre-service Teachers' Self-efficacy in Implementing Inclusive Education in Hong Kong: The Roles of Attitudes, Sentiments, and Concerns. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1678743>
- Lister, K., Pearson, V. K., Collins, T. D. y Davies, G. J. (2021). Evaluating inclusion in distance learning: a survey of university staff attitudes, practices and training needs. *Innovation*,

- 34(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/13511610.2020.1828048>
- Marín Marín, C. I. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/978>
- Mejía Zapata, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 151-164. <https://www.redalyc.org/journal/180/18060566009/html/>
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S. A.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11(521) 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. CIPS-Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf
- Piña Osorio, J. M. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Oliveira, R., Oliveira, S. M., Oliveira, N., Trezza, M. C., Ramos, I. y Freitas, D. (2016). A Inclusão De Pessoas Com Necessidades Especiais no Ensino Superior. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 22(2), 299-314. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200011>
- Olmos Roa, A., Romo Pinales, M. R. y Arias Vera, L. M. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>
- Ortiz Jiménez, L., López Meneses, E. Figueredo Canosa, V. y Martín Padilla, A. H. (2018). *Diversidad e inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las tic*. Ediciones Octaedro.
- Rodríguez Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J. y Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.
- Tovar Puentes, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de Investigación*, 39(86), 221-235. <http://www.scielo.org.ve/pdf/ri/v39n86/art11.pdf>
- unesco. (2008). *Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. XLVIII Conferencia Internacional de Educación*. Ediciones unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- unesco. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento*

- de la EPT en el mundo. Ediciones unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_spa
- unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Ediciones unesco. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Vera-Noriega, J. Á., Pimentel, C. E. y Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110301>