

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA  
DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN LA IUE**

LAURA CRISTINA GÓMEZ CAMPUZANO



**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
ENVIGADO  
Diciembre de 2020**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA  
DESDE LA PERSPECTIVA DOCENTE EN LA IUE**

**LAURA CRISTINA GÓMEZ CAMPUZANO**

Trabajo de grado presentado para optar al título de Psicóloga

Asesora: Ángela María Urrea Cuéllar, Doctora (PhD) en Psicología del Deporte



**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DE ENVIGADO  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
ENVIGADO  
Diciembre de 2020**

## **Dedicatoria**

A ÉL, a Dios quien ha sido espectador y hacedor permanente.

## **Agradecimientos**

Agradezco a mis padres por la constante calma y el soporte brindado en el proceso. A mi

hermano por su impávida confianza.

A la asesora Ángela María Urrea por acompañarme y mostrarme el lado amable de la

investigación.

A los docentes resueltos a participar y hacer realizable esta fase.

## Tabla de contenido

Listado de Figuras .....	6
Listado de Tablas .....	6
Resumen.....	7
Abstract .....	7
1. Planteamiento del problema .....	8
2. Justificación.....	10
3. Objetivos .....	11
3.1. Objetivo General .....	11
3.2. Objetivos específicos.....	11
4. Marco Referencial.....	11
4.1. Antecedentes .....	11
4.2. Marco teórico .....	16
4.2.1. Conceptualización de las representaciones sociales.....	16
4.2.2. La inclusión como asunto social .....	20
4.2.3. Educación inclusiva.....	20
4.2.4. Docente Inclusivo.....	22
5. Diseño Metodológico .....	23
5.1. Enfoque .....	23
5.2. Diseño .....	24
5.3. Tipo .....	24
5.4. Población.....	24
5.4.1. Criterios de inclusión: .....	25
5.4.2. Criterios de exclusión.....	25
5.5. Técnicas de recogida de datos.....	25
5.6. Procedimiento .....	26
5.7. Componente ético.....	26
6. Resultados .....	26
6.1. Descripción de resultados cuestionario a los docentes de carrera.....	26
6.1.1. Datos Sociodemográficos.....	26
6.2. Acerca de la inclusión como asunto social.....	29
6.3. Percepción sobre la educación inclusiva.....	35
6.4. Acerca de lo que es un docente inclusivo.....	39
7. Discusión.....	45
8. Conclusiones .....	49

9. Recomendaciones.....	50
Referencias.....	50
Anexos.....	54
Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico .....	54
Anexo 2. Cuestionario- Representaciones sociales .....	56
Anexo 3. Presupuesto global del trabajo de grado .....	56
Anexo 4. Cronograma .....	58

### **Listado de Figuras**

Figura 1 .....	27
Figura 2 .....	27
Figura 3 .....	28

### **Listado de Tablas**

Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	29

## Resumen

El objetivo del estudio fue identificar las representaciones sociales que poseen los docentes de la Institución Universitaria de Envigado frente a la educación inclusiva, partiendo de que estas impactan de manera directa la práctica pedagógica. El estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo, tipo descriptivo; para la recolección de información se hizo uso de un cuestionario abierto sometido a evaluación de expertos. Los datos recogidos corresponden a una muestra poblacional de 27 docentes de carrera, los resultados indican una divergencia entre la percepción de la inclusión como un proceso normativo, democrático y de integración, lo que evidencia una conceptualización en formación. Como conclusión hace presencia la necesidad de reforzar y socializar las concepciones de apertura que tienden a visualizar a los estudiantes desde sus derechos.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, educación, docente, enseñanza superior, estrategias educativas y educación inclusiva.

## Abstract

The objective of the study was to identify the social representations that teachers from “Institución Universitaria de Envigado” have regarding inclusive education if these directly impact the pedagogical practice. The study was carried out under the qualitative approach, descriptive type. For the collection of information, an open questionnaire was used, evaluated by experts. The data collected correspond to a population sample of 27 career teachers, the results indicate a divergence between the perception of inclusion as a normative process, democracy, and integration, which shows a conceptualization that is not clear. In conclusion, there is the need to reinforce the social conceptions of openness that we offer to visualize students from their rights.

**Keywords:** Social representations, education, teacher, higher education, educational strategies, and inclusive education.

## 1. Planteamiento del problema

El contexto educativo actual a nivel global no desconoce las diferencias individuales antes bien, guardando concordancia con los objetivos establecidos en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO (2008) en la actualidad el sistema educativo hace énfasis en la inclusión para establecer proyectos de formación y adecuaciones curriculares para brindar a las comunidades una educación oportuna y de calidad. Se requiere de grandes transformaciones y esfuerzos no solo administrativos, jurídicos y pedagógicos sino culturales para dar entero cumplimiento a los compromisos adscritos.

Ahora bien, de acuerdo con la UNESCO (2015) en la medición de logros en cuanto a la alfabetización, la paridad de género, la educación general y la calidad de esta, se ha logrado un avance significativo a nivel mundial, sin embargo, estas cifras abarcan únicamente la educación primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria. No obstante, la UNESCO (2016) planteó el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 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, estipulando 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 las necesidades de los alumnos.

Siendo así conveniente hay que precisar que, la educación apropiada es aquella que genera ambientes menos restrictivos; conforme a Moliner (2013) la educación inclusiva es considerada una estrategia para lograr la inclusión social, la primera respectivamente ofrece entornos de aprendizaje seguros, no violentos y diversos que precisan de la participación de todos con independencia de su condición física o psicológica, sexo, religión, origen étnico, inclinación política, entre otras.

Esto fue ejemplificado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia al expedir el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la educación inclusiva. Entre sus disposiciones generales el Artículo 2.3.3.5.1.4. menciona 11 definiciones que describen este tipo de educación, entre las cuales se encuentran el currículo flexible, el diseño universal de



aprendizaje, la educación inclusiva, el esquema de atención educativa, entre otros. Estos tienen como premisas que no hay un modelo único de aprendizaje y que existen diferentes maneras de aprender, lo cual requiere que cada institución perfeccione su nivel de reto y apoyo que responda a la diversidad.

Esta diversidad no puede ser leída por los docentes como una incógnita vacilante, por lo que hace parte de la heterogeneidad universitaria (Maldonado, 2018) abordar la diversidad no consisten en ser condescendiente, al contrario, su fin es promover varias formas de trasegar el proceso académico exitosamente, sin disminuir la calidad de esta, incluyendo el fortaleciendo del proceso de permanencia del estudiantado.

Para que haya cultura inclusiva en un espacio educativo es necesario entender cuáles son las representaciones sociales que preceden el concepto de inclusión. Plantea Moscovici, (1979) aproximarse a las representaciones sociales, solicita volver visible lo invisible, identificar los sistemas cognitivos, ideas, conceptos, creencias, nociones comunes y las prácticas desarrolladas por los individuos en lo que consideran realidad. Dichas representaciones se hallan en el lenguaje, en las significaciones simbólicas que no solo dan paso a las acciones consuetudinarias del sujeto, sino que las direccionan e invisten de sentido.

Llegando a este punto es conveniente enfatizar 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). Lo que confirma que las representaciones de los docentes acerca de la educación inclusiva están basadas en ideas y creencias esquematizadas en la realidad viviente. Con base en lo anterior es importante identificar las representaciones sociales que poseen 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 (IUE); por lo cual se plantea como pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen los docentes de la IUE frente a la educación inclusiva?

## 2. Justificación

La presente investigación pretende hacer un acercamiento y análisis en relación con las representaciones sociales y sus respectivas categorías emergentes, halladas en el discurso de los docentes de la Institución Universitaria de Envigado al indagar sobre la educación inclusiva, con el fin de promover una reflexión sobre estas.

Se pretende que los resultados arrojados por la investigación ofrezcan orientaciones a la comunidad educativa en general sobre los sistemas cognitivos que rigen la práctica docente, dejando registro de lo descrito se posibilita el mejoramiento de los procesos de inclusión en la IUE y la incorporación de programas o planes de enseñanza basados en la equitatividad para responder así a las necesidades de los estudiantes.

La educación inclusiva puede ser abordada desde muchas perspectivas, debido a que involucra a todos los agentes de la comunidad y necesita de su eficiente intervención para el cumplimiento de esta, sin embargo, el interés de la presente investigación es abordar específicamente las ideas de los docentes acerca de la inclusión, ya que las necesidades del contexto actual demandan de los profesionales un adecuado desempeño del rol, haciendo referencia a los conocimientos imprescindibles que deben poseer para abordar el reto que conlleva ser una institución abierta a la diversidad. Agrega Tovar Puentes (2015):

Es fundamental que las instituciones de educación superior emprendan acciones hacia el promover cambios en las percepciones y creencias de los profesores, que contribuyan a la comprensión más completa acerca de la filosofía de la inclusión y el desarrollo de estrategias de enseñanza en atención a las diferencias de sus estudiantes (p. 12).

Por ende y en concordancia con la Misión Institucional, la IUE se propone formar profesionales integrales, con respeto por la dignidad humana y las diferencias para lograr una sana y pacífica convivencia, lo que alude igualmente a la capacidad de los docentes para representar y transmitir los principios institucionales tales como lo es la vida, el cual no se refiere únicamente a la acción de existir y respirar sino que comprende una serie de elementos y factores que dotan de sentido a la expresión de vida traducéndose así en una vida digna. Concomitantemente el principio de equidad; como condición necesaria para la tolerancia en las relaciones interpersonales ya que tiene en cuenta y de manera respetuosa las diferencias y cualidades de la comunidad educativa.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo General**

Identificar las representaciones sociales que poseen los docentes de la Institución Universitaria de Envigado frente a la educación inclusiva.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Explorar los sistemas de conocimiento de los docentes frente a procesos de inclusión al interior de la institución de educación superior
- Analizar las redes semánticas relacionadas con el modelo de educación inclusiva.
- Determinar las concepciones dominantes de las representaciones sociales de los docentes frente a la educación inclusiva.

### **4. Marco Referencial**

#### **4.1. Antecedentes**

La recopilación de estudios realizados con anterioridad tiene como propósito permitir un acercamiento a los tópicos que han sido centro de la atención investigativa en los últimos años y descubrir los avances más recientes respecto al tema de interés. Sobre las representaciones sociales de educación inclusiva desde la visión docente hay una reducida documentación, por lo cual se recurrió a descriptores que guardan similitud con la población asistente a Instituciones de Educación superior. Realizando un rastreo por las bases de datos, se han encontrado investigaciones de corte cualitativo y en menor medida investigaciones de corte cuantitativo. Para iniciar, entre los hallazgos cualitativo encontrados están:

Oliveira, Oliveira, Oliveira, Trezza, Ramos & Freitas (2016) realizaron la investigación “*A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior*”, tuvo como objetivo central analizar la literatura científica sobre la educación inclusiva en la educación superior, se desarrolló bajo una revisión integradora de literatura científica, tomaron como muestra 16 artículos de bases de datos tales como; lilacs, SciELO, Cochrane, Medline y PubMed. Entre los hallazgos importantes se destacan las escasas publicaciones sobre

educación inclusiva en el ámbito de educación superior, evidenciaron que hay mayores estudios en relación con la educación básica primaria, el desconocimiento de las universidades sobre necesidades educativas especiales perpetua el prejuicio y la visión estereotipada de las mismas.

La investigación que tiene como título *“Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior”* fue realizada por Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay (2014), contó con diseño metodológico de tipo transversal descriptivo mixto, tomaron como muestra 20 estudiantes de diversas instituciones de educación superior de Temuco-Chile de edades comprendidas entre 18 y 25 años, a los cuales se les fue aplicada la técnica de redes semánticas naturales. Concluyen que los jóvenes consideran que las personas que tenga alguna discapacidad requieren de mayores oportunidades y aceptación, no obstante, reconocen una falta de apoyo externo para cumplir el proceso de inclusión universitaria.

Apablaza (2014) publicó la siguiente investigación *“Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial”*. Tuvo como foco central indagar las representaciones sociales de los profesores, teniendo en cuenta el respeto por la diversidad, el desempeño profesional, la práctica y cómo estas representaciones afectan las prácticas docentes al interior del aula. Desarrollada bajo un método cualitativo con tres etapas; codificación abierta, axial y selectiva. La muestra fue comprendida por tres (3) docentes de Santiago de Chile; implementaron la entrevista semiestructurada, contempló tres ejes: percepción del concepto de diversidad escolar, prácticas pedagógicas e ingreso de la diversidad al aula. Finalmente revelaron que la representación de los profesores sobre la diversidad está centrada en el ingreso 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 y/o algo negativo; lo que hace constatar que la diversidad necesita mayor aceptación y apoyo.

La investigación *“Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual”* realizada por Tovar Puentes (2015) tuvo como objetivo “presentar una aproximación a las representaciones sociales de los profesores del Instituto Pedagógico de Caracas” (p. 1). Con diseño metodológico de tipo exploratorio,

incluyendo la técnica de entrevista a profundidad y análisis de contenido. Como hallazgo principal determinaron que entre los docentes no se identifica una concepción desde las potencialidades, determinaron como punto final la necesidad de ampliar las estrategias de enseñanza para fortalecer la práctica educativa.

En Colombia, Hernández Álvarez (2015) publica *“Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular”* cuyo objetivo fue identificar y analizar las representaciones sociales de los docentes de secundaria de una institución educativa del municipio de Cauca. Con un diseño metodológico cualitativo, contó con una muestra de 13 docentes, el instrumento para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada adicional a esto una interpretación hermenéutica. Los resultados evidencian una continuidad de las representaciones sociales tradicionales que inscriben a los sordos como personas deficientes, enfermos y discapacitados. Por otra parte, la palabra inclusión se adoptó dentro de los procesos educativos, mas no se ejecuta a cabalidad.

Desde el contexto local Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) realizaron el artículo *“Hacia una educación superior inclusiva en Colombia”* teniendo como objetivo el análisis de concepciones teóricas que sustentan la educación superior inclusiva desde el marco político del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Finalmente identificaron barreras de aprendizaje y para estas plantearon ciertos desafíos como lo son; acceso garantizado al aprendizaje, seguimiento a los procesos de permanencia y graduación; adicional a esto 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.

Por consiguiente, es indispensable mencionar elementos de injerencia en la práctica de los docentes; Olmos Roa, Romo Pinares y Arias Vera (2016) publicaron en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva la investigación que lleva por título *“Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria”*, esta investigación tuvo como diseño metodológico cualitativo, de tipo interpretativo, tomaron como muestra 25 profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México y realizaron el método biográfico narrativo teniendo como base la práctica docente. Por último, identificaron los limitantes en el proceso de formación docente tales

como; la promoción de prácticas diferenciales entre ciertos grupos de estudiantes por el estrato socioeconómico, por los conocimientos demostrados, pensar que las condiciones de los alumnos son limitaciones sin solución y ver a un estudiante como “riesgo social”.

No obstante, hay reconocimiento desde la perspectiva docente de capacitarse sobre el tema; Rodríguez Pérez (2019) lleva a cabo la investigación que tiene por título “*Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO*”, la muestra estuvo comprendida por 10 docentes expertos en enseñanza universitaria de UNIMINUTO en la ciudad de Bogotá; contó con un diseño metodológico cualitativo, haciendo uso de grupos focales. Entre los hallazgos destacados, indican que resulta primordial propender por encuentros habituales para intercambiar aprendizajes significativos de su profesión.

Al mismo tiempo se ha encontrado incompetencia en cuanto a la atención inclusiva; Mejía Zapata (2019) realizó la investigación “*Diversidad funcional e inclusión en Instituciones de Educación Superior (IES) en Medellín*” en la cual propuso “presentar la realidad de la educación superior inclusiva para las personas con diversidad funcional en Medellín, Colombia” (p. 1). Con diseño metodológico cualitativo, hizo uso de una entrevista a profundidad, centrada en tres aspectos; el reconocimiento de los apoyos brindados por la IES, el acceso a la educación y el proceso de permanencia. La muestra total estuvo comprendida por cuatro (4) actores educativos. Los hallazgos más relevantes que se identificaron en esta investigación, es que son insuficientes los accesos a espacios como bibliotecas y auditorios, solo nueve (9) IES cuentan con una política que garantiza los factores para la educación inclusiva, lo anterior invita a la IES a considerar las disposiciones de las políticas públicas de modo que se garantice a las personas con discapacidad el derecho fundamental a la educación de calidad.

Contraponemos a lo anterior, la investigación que lleva por título “*Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente*” dirigido por Gajardo y Torrego (2020). Se desarrolló bajo un corte cualitativo, utilizó entrevista a profundidad, estandarizada y no programada, con una muestra de seis (6) maestros noveles y estudiantes de magisterio en la ciudad de Segovia. Se evidencia que los docentes cuentan con actitudes morales, de comunidad y efectivas que figuran un perfil inclusivo.

Ahora bien, es necesario aclarar que no son usuales las investigaciones de corte cuantitativo para estudiar un concepto como las representaciones sociales no obstante se han encontrado estudios significativos en cuanto a las percepciones de los docentes frente a la educación inclusiva, como lo son;

La investigación titulada *“Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes”* realizada por Sevilla Santo, Martín Pavón y Jenaro Río (2017). Este estudio tuvo como objetivo identificar la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva. Se desarrolló bajo un método cuantitativo, con diseño correlacional y no experimental, una muestra de 1.150 alumnos de escuelas Normales y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Utilizaron como instrumentos un cuestionario cerrado sobre percepciones y una entrevista estructurada. Entre los resultados obtenidos se haya una contrariedad, por un lado, los futuros pedagogos se consideran preparados para afrontar la diversidad, no obstante, esto se ve afectado cuando se requiere un esfuerzo concreto o una actuación real.

En España, Navarro-Mateu, Franco-Ochoa, Valero-Moreno y Prado-Gascó (2020), llevaron a cabo la investigación *“Attitudes, Sentiments, and Concerns About Inclusive Education of Teachers and Teaching Students in Spain. Frontiers in Psychology”* con el objetivo de medir propiedades psicométricas relacionadas con la empatía y el dominio social de la inclusión. Se aplicó la escala SACIE-R a un total de 647 sujetos entre los cuales 324 eran docentes y el número restante fueron estudiantes de educación. Entre los hallazgos encontrados están; los estudiantes mostraron una actitud más positiva hacia la inclusión, no obstante, los docentes mostraron mayor dominio social. Al considerar la experiencia y la capacitación, las personas que constantemente recibían capacitación sobre atención a la diversidad puntuaron positivo en cuanto a la actitud y en relación con sentimientos y preocupaciones obtuvieron puntuación negativa. Lo que sugiere que tanto la capacitación como la educación y la experiencia afectan positivamente las actitudes hacia la inclusión educativa.

## **4.2. Marco teórico**

### **4.2.1. Conceptualización de las representaciones sociales**

En la psicología, a lo largo de la historia, han tenido mayor acogida los estudios centrados en los procesos individuales y conductuales, subestimando de cierta forma lo concerniente a lo grupal. No obstante, retomando a Hogg y Vaughan (2010) la psicología social por muchos años se ha interesado en el estudio del pensamiento social y su pluralidad, desplazándose de un pensamiento individual a un pensamiento grupal para arribar, finalmente, al plano social. Presentando un interés sostenido por conocer qué tan parecidos son los seres humanos y qué actitudes, pensamientos o conductas comparten entre sí; para dar respuesta a lo anterior surge el término representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales nace con el propósito de exponer los efectos de la comunicación y el entramado simbólico que se genera a partir de las relaciones sociales, esto se ve reflejado en las acciones consuetudinarias de los sujetos y el tejido cultural. Vergara (2009) expresa que “son guía de acción y marco de lectura de la realidad. Son significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales” (p. 62). Esto confirma que las representaciones revisten al mundo de sentido; es importante mencionar que son elementos o conceptos gestados en el campo intersubjetivo, es decir, son consensuados y aceptados por los miembros de la comunidad.

Al respecto conviene decir que las representaciones se componen de procesos cognitivos tanto individuales como grupales, diferentes comportamientos, formas de comunicación, contextos e historias, por lo que son sencillamente claras y reconocibles, a pesar de no estar conceptualmente delimitadas. Debido a esto, muchos autores han escrito al respecto y han diferenciado sus apreciaciones. Los autores más figurativos en la literatura han sido Durkheim y Moscovici; distinguidos por tener visiones discrepantes sobre el mismo tema; el primero explica el término desde la sociología, denominadas representaciones colectivas y el segundo respectivamente, expone las representaciones sociales desde un paradigma psicológico.



Los sujetos comparten ideologías, mitos, redes semánticas y demás, a lo cual Durkheim calificó como un pensar conceptual caracterizado por ser rígido y estático. Especificó que no consiste en agrupar o discriminar conjuntos por características en común, sino incluir lo cambiante en lo estable y lo social en lo individual. En coincidencia con Perera Pérez (2003) las representaciones colectivas se construyen en un contexto social amplio, en las relaciones establecidas entre grupos y finalmente incluye un carácter coercitivo, de manera que, la sociedad impone a los individuos una forma de consciencia.

En contraste Moscovici (1984) 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). por ende, se concluye que son variables, contextualizadas o construidas en contextos particulares, estas son generadas por los mismos individuos y luego compartidas a nivel social.

En suma, son polimorfos y se construyen a partir del debate al interior de los grupos con la participación de asuntos emocionales, simbólicos, valorativos y cognitivos. Además de todo esto, se vinculan a tres ejes; la actitud siendo la dimensión afectiva y dotando a la representación de intensidad y dirección; la información referida a lo que se conoce del objeto; y por último el campo representacional que hace alusión al orden o jerarquía de las representaciones.

Referido a este contexto, las representaciones sociales se consideran dinámicas, circulan y se entrecruzan. Son generadas y adquiridas en constantes transformaciones políticas, educativas, sociales y económicas. De modo que, aproximarse a ellas no solo implica conocer las tradiciones o la memoria colectiva, sino explorar las modificaciones y particularidades inéditas que potencializan lo existente. Siguiendo a Moscovici (1988) en Rodríguez Salazar y García Curiel (2007) es menester estudiar la vida en tránsito, debido a que genera ideas o imágenes a partir de conceptos o elementos que son atravesados por la historia y se han venido elaborando paulatinamente.

De acuerdo con lo anterior, las actitudes de los sujetos frente a un elemento están basadas en el marco evaluativo representacional y que un cambio de actitud hacia ese elemento adjudica cambios en el marco evaluativo de la representación de este (Moliner y Tafani, 1997; citado por Hogg y Vaughan, 2010). Lo que confirma que las representaciones sociales no son inmutables, opuesto a esto son fluctuantes, en vista de que son dependientes

de un tiempo y un contexto particular o transmitidas de formas diferentes por la tradición, la educación y la interacción.

Por consiguiente, es necesario mencionar a otros autores que han enriquecido la teoría o postulados de Moscovici como lo fue Jodelet. Siguiendo a Jodelet (2011) las representaciones sociales son instrumentos mentales, correspondientes al conocimiento del sentido común constituido a partir de la experiencia cotidiana. Por su parte, 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 realidades sociales.

Dentro de este contexto, las representaciones sociales son producto y proceso concomitantemente, cabe resaltar que lo descrito hace referencia a un pensamiento constitutivo y constituyente, en concreto, las representaciones sociales amalgaman lo fijado como coherencia social y las formas particulares de relacionarse con lo ya establecido o constituido.

Ahora bien, la perspectiva de las representaciones sociales ha encontrado lugar en niveles tales como: cultural, político, organizacional, individual, comunitario e institucional. No obstante, para esta investigación es de interés centrar la atención en el último nivel, que comprende los actores y la diversidad de los ambientes educativos. Concorde a lo anterior, las grandes o tradicionales funciones del sistema educativo han ido cambiando, debido a las exigencias del entorno y juntamente con estas modificaciones, la responsabilidad de algunos profesionales se ha incrementado (Jodelet, 2011).

De modo que, a las funciones tradicionales como la producción cultural y la integración social se les ha dado una orientación más compleja, que responde a necesidades educativas y democráticas lo que implica un compromiso por parte de todos los miembros de la comunidad educativa para que se aseguren condiciones de igualdad y calidad en el proceso de aprendizaje. En todos estos procesos se identifican un sinnúmero de representaciones sociales en los diferentes actores, lo que se manifiesta a través de las prácticas y los discursos que se gestan en el sentido común o vida pública. (Jodelet, 2011).

En un epígrafe anterior, son mencionadas las representaciones como un sentido común, lo que aparentemente es discrepante con el conocimiento científico, sin embargo, ambos conocimientos convergen en las instituciones educativas. Desde esas interpretaciones de

primer grado, es decir, desde el sentido común se desarrollan reflexiones científicas (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004).

Es más, con respecto a la metodología utilizada para el estudio de las representaciones se estima el enfoque cuantitativo. Sin embargo, se resalta la implementación del paradigma cualitativo, haciendo uso de instrumentos tales como la entrevista en profundidad, la asociación libre de palabras, el análisis del discurso y redes semánticas con el fin de identificar el entramado simbólico y los significantes de los sujetos (Galeano, 2004).

De modo que el campo institucional o educativo ha sido muy activo en cuanto a la implementación de metodologías cualitativas de investigación, ya que esta es pertinente para la exploración y descripción de relaciones intersubjetivas.

Es de vital importancia estudiar la relación docente-estudiante debido a que las representaciones sociales que poseen los docentes interfieren en el proceso educativo y de adaptación de un sujeto, como plantea Jodelet (2011):

La interiorización en el público de las interpretaciones que las ciencias sociales suministran de los fenómenos sociales tendrá una incidencia sobre la manera en la cual los individuos y los grupos van a aprehender su propia situación (...) como lo hemos visto, imputan el fracaso a una falta, una desventaja cultural o a las disfuncionalidades del sistema escolar (p. 150).

Por tanto, las representaciones sociales no solo justifican y definen las acciones, sino que pueden conseguir cambiarlas, producir nuevos comportamientos y formas de consciencia.

Es imprescindible mencionar que los docentes se vinculan a espacios o comunidades diversas fuera de su labor, por lo cual no hay garantía de que estos otros espacios vayan acorde a los legítimos lineamientos académicos. Lo que quiere decir que la educación puede estar muy bien planificada, con buenos lineamientos políticos, orientados a satisfacer las necesidades sociales actuales, no obstante, los actores educativos son quienes materializan o se encargan de darle lugar y forma en la vida diaria, y es allí donde se evidencia la influencia de estos otros espacios. 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).

#### **4.2.2. La inclusión como asunto social**

Todo individuo es sujeto de lenguaje, dicho lenguaje se obtiene de una interacción primaria con los padres y una secundaria con los pares. A partir de lo aprehendido en los procesos relacionales, se configura la percepción y se realizan conjeturas aparentemente individuales, pero que son construidas de forma social. Estas percepciones están entramadas por afectos, creencias, conflictos, opiniones, estereotipos y actitudes.

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 no con personas con características que lo hacen diverso. De acuerdo como lo plantea 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. Es menester fomentar una cultura que resalte las oportunidades y promueva la participación de todos y todas.

Por otra parte, es claro que la inclusión asegura y salvaguarda los derechos humanos en cualquier contexto, promoviendo la equidad de oportunidades. La sociedad actual es diversa por naturaleza, por ende, se debe trabajar en pro al reconocimiento de la diversidad para que esté en servicio de la dignidad humana.

#### **4.2.3. Educación inclusiva**

La inclusión en ámbitos formativos o educativos no se centra en el acceso de las personas con características diversas, sino que excede esta visión de educación tradicional, según Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) se entiende como la gestión, transformación y reajuste de las instituciones de educación superior ante los variados impedimentos en el aprendizaje y la intervención estudiantil.

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, con base en Jiménez y Vilá (1999) en Moliner (2013) este proceso requiere de la colaboración de todos y comprende ciertas aclaraciones indispensable como lo son; los fundamentos de la inclusión

distan del proceso de integración, la base ideológica es dialógica y ética, por último, hace uso de estrategias educativas enfatizadas en la interacción y la calidad.

Referente a lo anterior, la educación inclusiva se diferencia de la educación regular ya que esta última pretende ofrecer o permitir que los sujetos que presentan alguna deficiencia puedan ingresar en un aula o clase común, mientras que la educación inclusiva pretende incrementar la participación de todos, independiente del estado físico o cognitivo. El proceso de inclusión no exige condiciones para el acceso de estudiantes, sino que defiende el derecho a la educación, la participación y la presentación de oportunidades igualitaria (Parra Dussan, 2010). lo anterior dista del usual asistencialismo que se ha venido gestando en Latinoamérica.

Aquí conviene detenerse un momento a fin de aclarar que la educación inclusiva solicita reestructuración política y cultural constantemente, con el fin de abarcar la diversidad en los ambientes educativos con mayor eficiencia. 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) lanzan un acuerdo denominado Acuerdo por lo superior 2034 Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz, donde se propone que la educación es un pilar de transformación y de movilidad social. Este acuerdo impacta otras normas, decretos, acuerdos municipales, ordenanzas departamentales, directivas, estatutos y reglamentos institucionales.

Entre el plan estratégico del Acuerdo por lo superior 2034, se exponen ciertos ítems a seguir, entre los cuales se encuentran: el desarrollo de un modelo de educación inclusiva, calidad y pertinencia, comunidad universitaria y bienestar; este último incluye la dignificación y la mejora de la actividad docente. No obstante, en Colombia existen varias leyes o decretos que refuerzan la educación inclusiva en ciertas poblaciones específicas, por ejemplo; la Ley 1618 de 2013, el Decreto 1421 de 2017 ambas dirigidas a los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Por ende y en concordancia con la normatividad, la educación inclusiva tiene éxito si y sólo 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. Destacado por Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) una de las barreras del aprendizaje incluye a los docentes y su desconocimiento respecto de la educación inclusiva, la normatividad y el deber profesional.

#### **4.2.4. Docente Inclusivo**

La premisa inicial sobre la diversidad y su abordaje indica al profesorado una formación que tome en consideración la multiplicidad de ritmos y aprendizajes que presentan los estudiantes, ya que es el protagonista en la implementación de estrategias inclusivas al interior del aula.

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

Respecto a las percepciones de los docentes hay ciertos factores que generan influencia sea positiva o negativa, entre los cuales se encuentra el género, la capacitación o nivel de contacto con la educación inclusiva y también la edad. Como lo evidencia Navarro et al. (2020) la capacitación de los docentes durante la carrera, la capacitación sobre atención a la diversidad y la experiencia en enseñanza a estudiantes diversa influencia de manera positiva las actitudes hacia la educación inclusiva.

Sin embargo, no basta solamente con que los docentes tengan conocimiento acerca de los procesos de inclusión al interior de la institución de educación superior, también es necesaria una comunicación no excluyente ni de subestimación al interior del aula, por consiguiente, es preciso el desarrollo de actitudes, habilidades y destrezas aplicadas con entereza a la educación inclusiva.

Por lo tanto, el desarrollo de estas actitudes comprende: preparación cognitiva y afectiva, esta última hace referencia al nivel de aceptación de la diversidad y finalmente el

docente debe poseer comportamientos cognitivos que den muestra del interés y disposición ante la diversidad. (Navarro et al., 2020)

Análogamente para definir al docente inclusivo universitario ideal desde el contexto colombiano, cabe retomar a Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016) mencionando que el profesor a través de su nivel de formación disciplinar, pedagógica y didáctica al igual que desde su experiencia debe promover la educación inclusiva, recibir capacitación constante, ser un docente investigador, promover el diálogo y el desarrollo de valores en pro a la inclusión. A nivel administrativo, menciona que las instituciones de educación superior deben incluir en su evaluación docente criterios o indicadores que fomentan la educación inclusiva.

Todo lo anterior unido a estrategias de comunicación y sensibilización a toda la comunidad universitaria, en especial al cuerpo docente que está constantemente en contacto con el estudiantado, en coincidencia con Mejía Zapata (2019) debido a la importancia de la relación que se establece al interior del aula de clase, entre enseñanza-aprendizaje o docente-estudiante se debe propender la generación de aptitudes y actitudes en los docentes con el fin de hacer uso de estas con los estudiantes.

Para finalizar es relevante promover en el profesorado universitario un respeto genuino por la diversidad, y fortalecer en ellos la idea de que el estudiantado es distinto y que se debe respetar esa particularidad.

## **5. Diseño Metodológico**

### **5.1. Enfoque**

El enfoque bajo el cual se desarrolla la presente investigación es cualitativo, alude Hernández, Fernández y Baptista (2014) este enfoque de investigación se caracteriza por explorar los fenómenos a profundidad, lo que quiere decir que no se desarrolla de manera lineal, al igual que extrae los significados a partir de los datos recolectados. Por otra parte, analiza múltiples realidades subjetivas y hechos sociales, es rica en interpretación lo que conlleva a la no utilización de medidas numéricas, le interesa indagar sobre las condiciones y recursos a través de los cuales se da el orden social y la vida cotidiana.

Al llegar a este punto es conveniente reiterar que, el enfoque cualitativo se interesa por la realidad, aquello que les concierne a todos los sujetos de la sociedad. Este enfoque aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas, la interioridad y la lógica de los pensamientos que dirigen los comportamientos de los actores sociales. El investigador no parte de datos que son medibles o evaluables, sino que identifica “categorías en vivo” que yacen de la interacción (Galeano, 2004). Su finalidad muy lejos está de proporcionar explicaciones, esta busca comprender y conocer el por qué la vida social es percibida y sentida como tal.

### **5.2. Diseño**

Cuenta con un diseño fenomenológico, puesto que se parte de la experiencia docente para identificar los significados que estos le otorgan a la educación inclusiva, dicho de otro modo, se entiende el fenómeno a partir de la subjetividad del docente. Ratifican Bogden y Biklen (2003) citado por Hernández et al. (2014) el diseño fenomenológico pretende reconocer un fenómeno o experiencia comenzando con las percepciones de las personas, fortaleciendo el principio de que no hay objeto sin sujeto ya que el sentido de los fenómenos es determinado por la descripción e interpretación de quien los observó.

### **5.3. Tipo**

El tipo de estudio de la investigación es descriptivo; consiste en “describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es detallar cómo son y se manifiestan (...) busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández et al., 2014, p. 92). Visto de este modo, se busca una representación verbal de un fenómeno de interés, específicamente describir cómo es percibida la educación inclusiva y como ha sido vivida por los docentes de la institución universitaria la práctica pedagógica con personas que poseen características que lo hacen diverso.

### **5.4. Población**

Docentes de planta de la Institución Universitaria de Envigado



#### 5.4.1. Criterios de inclusión:

- Docente de planta
- Estar de acuerdo con el consentimiento informado

#### 5.4.2. Criterios de exclusión

- Docentes que no sean de planta
- No estar de acuerdo con el consentimiento informado

### **5.5. Técnicas de recogida de datos**

Se hace uso de un cuestionario (Anexo 1) que incluye 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 abordar la diversidad en el aula, actitudes para tener en cuenta en los espacios formativos inclusivos y, por último, percepción de la diversidad. Es relevante mencionar que el instrumento es sometido a valoración por expertos, en la que participan los docentes; Julieta Bedoya Moreno, Cesar Jaramillo y Nora Palacio Marín.

Este tipo de cuestionario con preguntas abiertas no determina alternativas de respuesta, como plantea Araya (2002) esta técnica de recogida de información permite tener un listado de preguntas, sin embargo, su respuesta es completamente abierta, los participantes comparten el mismo listado. Lo anterior permite indagar sobre los mismos dominios, respetando la particularidad de sus experiencias, percepciones y creencias frente a la educación inclusiva, posibilitando que los participantes empleen su propia gestión.

Por otra parte, se incluye en el cuestionario la teoría de redes semánticas o asociación libre, con fin de que los participantes a partir de un término inductor produzcan cuantos términos se le ocurran. La asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían obviados en los discursos cotidianos. Dicho de otra forma, se generan redes de valores y significados en relación con un área en especial, esta técnica puede proporcionar datos referentes a la organización cognitiva del conocimiento y las representaciones. Expuesto por Vera, Pimentel y Batista (2005) “la información almacenada está organizada en forma de redes, en las cuales las palabras, eventos o representaciones, forman relaciones que en conjunto producen significados” (p. 4).

## **5.6.Procedimiento**

El procedimiento da inicio en el momento en que 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. En primer término, se expone el objetivo central de la investigación a los participantes, se cuenta con su aprobación y autorización para la utilización de los datos. La recolección de datos se hará por medio de los instrumentos ya previstos y de forma virtual, la revisión y preparación de los datos para el análisis se hace mediante base de datos en Excel con el fin de definir las unidades de análisis, también se realiza codificación abierta. Se pasa a realizar la descripción de las categorías elegidas, se generan los resultados y finalmente se hace evaluación de la calidad del estudio.

## **5.7.Componente ético**

Es de resaltar que durante la realización de esta 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 pretende dar cumplimiento a la Ley 1090 de 2006 que dicta los principios generales del código deontológico que rige el quehacer del psicólogo con pleno conocimiento de las normas legales.

# **6. Resultados**

## **6.1. Descripción de resultados cuestionario a los docentes de carrera**

A continuación, se presenta la información sociodemográfica de la población que hizo parte del presente trabajo. La muestra está caracterizada por un grupo de 27 docentes de carrera de la Institución Universitaria de Envigado.

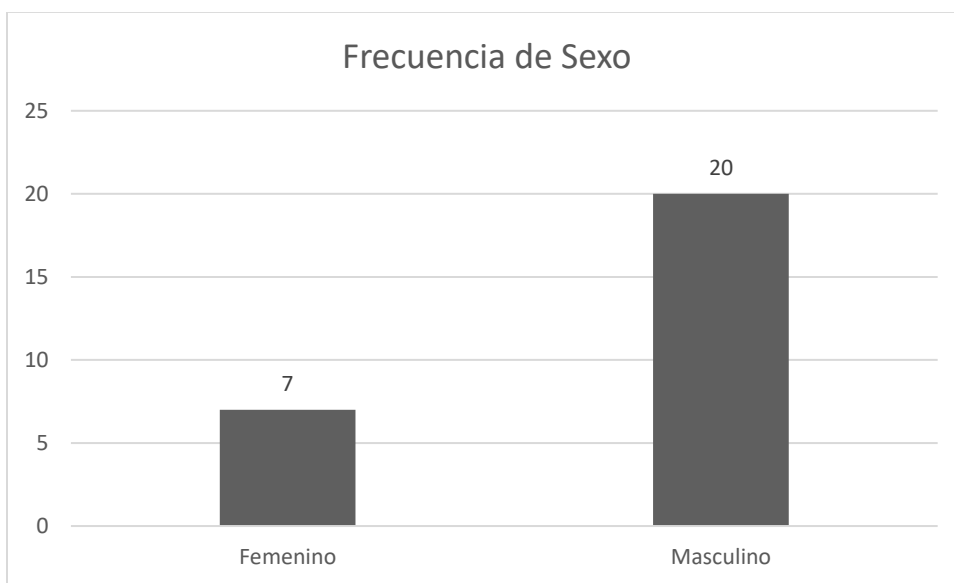
### **6.1.1. Datos Sociodemográficos**

Como se puede observar en las gráficas que resumen los datos sociodemográficos de los docentes, se destaca la participación del sexo masculino (20: 74.1%) en comparación con el

sexo femenino (7: 25.9%) (Figura 1), así mismo se evidencia prevalencia de dos grupos etarios que son: 30 a 39 años (8: 29.6%) y de 50 a 59 años (12: 44.4%) (Figura 2).

**Figura 1**

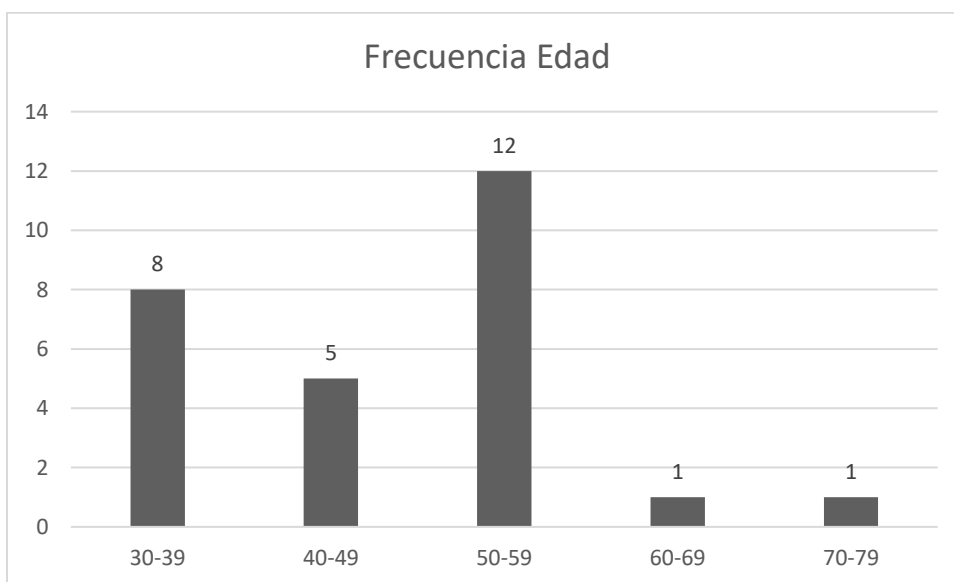
*Frecuencia sexo de los docentes*



Nota: Elaboración propia

**Figura 2**

*Frecuencias de edad de los docentes*

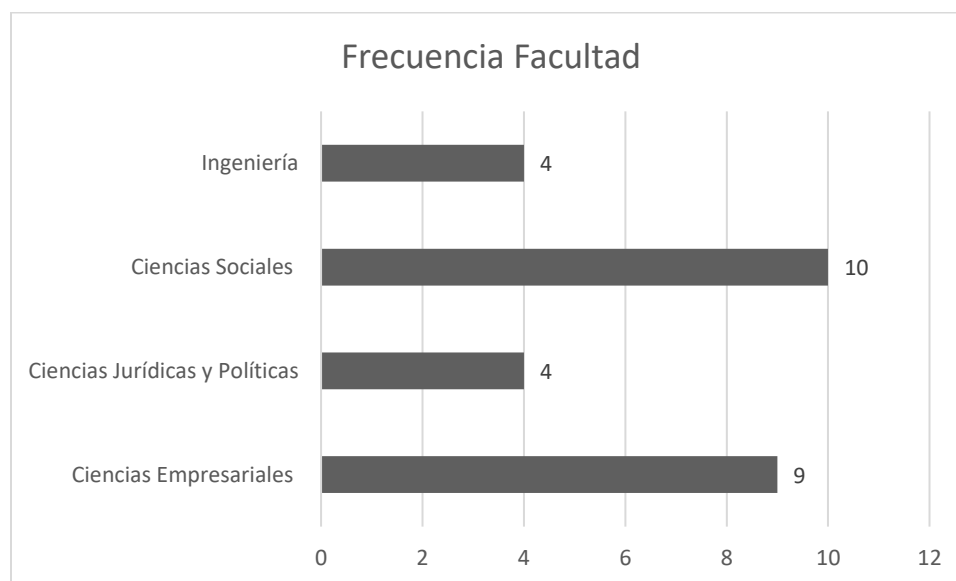


Nota: Elaboración propia

Referente a la figura 3 se muestra la frecuencia de la facultad a la que pertenecen los docentes, donde se destaca la facultad de ciencias sociales con la participación de 10 docentes (37.0%), seguido de la facultad de ciencias empresariales con 9 docentes (33.3%) y las facultades de ingeniería y ciencias jurídicas y políticas con 4 docentes respectivamente (14.8%).

**Figura 3**

*Frecuencia Facultad a la que pertenecen los docentes*



Nota: Elaboración propia

Respecto a la participación en procesos de capacitación frente al tema aludido se obtiene que menos de la mitad (13: 48%) de los docentes se ha capacitado previamente.

**Tabla 1**

*Proceso de capacitación*

	Frecuencia	Porcentaje
¿Ha participado en procesos de capacitación en educación Inclusiva?	Si	13 48
	No	14 52
	<b>Total</b>	<b>27 100</b>

Nota: Elaboración propia

En relación con el conocimiento sobre la reglamentación que rige los procesos de inclusión al interior de los espacios formativos, se encuentra que 10 (37%) de los docentes conoce la normatividad vigente.

Tabla 2

*Conocimiento sobre la reglamentación*

		Frecuencia	Porcentaje
¿Conoce la reglamentación y políticas educativas que apoyan la inclusión?	Si	10	37
	No	17	63
	Total	27	100

Nota: Elaboración propia

## **6.2. Acerca de la inclusión como asunto social**

Esta categoría tuvo como objetivo explorar los elementos que constituyen la inclusión en un espacio específico como lo es la institución. Este campo fue abordado indagando cuáles son las recomendaciones para seguir con el fin de tener un proceso inclusivo en el aula y qué es necesario para que las políticas públicas de inclusión se concreten en la práctica pedagógica cotidiana.

Respecto a las recomendaciones a seguir manifestadas por los docentes prevalece la propuesta de adoptar mejores estrategias en las relaciones estudiante-docente, entre las que se destacan la capacitación docente, los procesos de acompañamiento brindados al colectivo estudiantil, prácticas participativas y flexibles, la identificación de intereses y expectativas de los estudiantes.

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: por cada clase de 90 minutos dispones de 30 minutos para acompañamientos.”*

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 o la mediación virtual, que todos puedan lograr sus competencias específicas y los criterios de desempeño esperados de cada uno de los aprendizajes.”*

Docente # 20

*“Lo primero es poder contar al interior de la IUE realmente con políticas y protocolos de acompañamiento, capacitación permanente que permita mirar a los ojos la diferencia pues cuando estas formaciones son virtuales siento que pierden el objetivo de análisis discursivo.”*

Docente # 22

*“Capacitación a los docentes en saber identificar las fortalezas de los estudiantes en un salón de clases, no todos aprendemos de la misma manera ni a la misma velocidad. Todas las personas tienen fortalezas diferentes y por lo tanto el docente debe incluir en la forma de enseñar esta diferencia.”*

Docente # 23

*“Dar confianza a los estudiantes de expresarse libremente, sobre sus dudas, inconvenientes o sentires.”*

Docente # 24

*“Un proceso inclusivo sólo es posible, a mi modo de ver, cuando el docente puede precipitar desde su posición y no impedir que otro independiente de su color de piel, de su origen, de su género, etc., puede advenir distinto en su forma de pensar mediante el ejercicio pedagógico.”*

Todo lo anteriormente expuesto deja vislumbrar que la inclusión es percibida como un proceso que no solo involucra a los docentes y sus capacidades, sino también a los

estudiantes y a los directivos de la institución. Lo que trae a colación aspectos como el dialogo y la ética, estrategias enfocadas en la interacción y la participación general de toda la comunidad educativa. Esto da a entender que la inclusión es un término y proceso que se acuñe a esfuerzos sociales, omitiendo los discursos divisorios que indican pensamientos dicotómicos como, por ejemplo; capacidad- incapacidad, habilidad- deficiencia. Por otra parte, esta información posibilita la presencia de un indicador significativo como lo es el reconocimiento de la importancia de los procesos de capacitación sobre inclusión y demás conceptos relacionados.

Otro grupo de docentes propone como recomendación la adecuación tanto curricular como del material que se imparte en clase, el análisis de caso a caso con el fin de que se den las adecuaciones justas para que cierta población con características específicas acceda a la educación, también conocidas como líneas de atención especializada.

Docente # 3

*“Es necesario contar con un programa de apoyo dentro de la universidad con valoración neuropsicológica y psicológica y entrenamiento cognitivo para las personas con dificultades.”*

Docente # 4

*“Replantear lo curricular, repensar las prácticas pedagógicas y reestructuras las estrategias didácticas pensando en todos los participantes.”*

Docente # 14

*“Apertura de pensamiento, políticas institucionales, poner en práctica el modelo pedagógico dialógico en todos los estamentos y públicos de la IUE.”*

Docente # 21

*“Compromiso, definir políticas públicas en las cuales se impulse permanentemente el trabajo con población menos favorecida, incluir en las cartas descriptivas, planes de aula, actividades que generen consciencia, reflexión en los estudiantes sobre la inclusión en su ámbito amplio, trabajo en equipos. etc.”*

Docente # 27

*“Identificar el tipo de población, el tipo de asignatura y con el apoyo de herramientas virtuales crear audios y transcripciones de audio a texto.”*

Es evidente el papel que juega el Proyecto Educativo Institucional (PEI) así como el Proyecto Educativo de Programa (PEP) en la inclusión, esto incluye a su vez los objetivos o lineamientos curriculares, las políticas, estrategias de planeación y evaluación, pero también de la garantía de la calidad de la educación ofrecida. Pareciera entonces que con las adecuaciones protocolares y políticas como recomendación.

Un elemento importante para tener en cuenta es que un solo docente recomienda adecuaciones en la infraestructura o espacios formativos tanto presenciales como de forma remota. Lo que podría interpretarse como que los demás docentes consideran ya cubiertas estas necesidades de una planta física apta para la inclusión. Lo que indica que la Institución Universitaria de Envigado cumple con el criterio de infraestructura inclusiva.

Docente # 2

*“Adaptaciones de espacios físicos, adaptaciones de entornos virtuales.”*

Pareciera, hasta el momento que las recomendaciones realizadas acogen tres elementos realmente importantes como lo son las adecuaciones en las habilidades interpersonales, diseño curricular e infraestructural. En su mayoría se remiten a que se deben desarrollar estilos de interacción y acompañamiento más asertivos.

En cuanto a lo que ellos consideran como necesario para que las políticas públicas de inclusión se concreten en la práctica pedagógica cotidiana, aparecen trechos informacionales similares a los anteriores, estarán discriminadas por factores internos y factores externos. Aparecen factores internos tales como: difusión y capacitación sobre el concepto planteado, buen trato, flexibilización y consciencia.

Docente # 3

*“Se requiere capacitación docente, sobre todo a nivel de educación básica, ya que hay muchos niños con necesidades educativas especiales y los docentes no tienen ni idea como enseñarlos, es un problema de base de la educación colombiana.”*

Docente # 11

*“Mayor formación y conciencia sobre esto.”*

Docente # 13

*“Capacitación a profesores y administrativos; asignar tiempos amplios para las adaptaciones y acompañamientos.”*

Docente # 15



*“Sensibilización desde la emoción, información si se difunde, sensibilización de los docentes que utilizan prácticas tiránicas y narcisistas donde los juegos de poder pueden afectar significativamente los procesos de inclusión.”*

Docente # 16

*“Mayor difusión y sensibilización de todos los actores académicos, logrando la consciencia de los importantes beneficios que la educación inclusiva puede permitir.”*

Docente # 17

*“Respetar a las personas con o sin condiciones, no creo que deba legislarse por condiciones o elecciones de la persona.”*

Docente # 18

*“Capacitación a los docentes y también para las personas con características diversas, para que no esperen un trato diferente, aprovechando su condición.”*

Docente # 21

*“Que haya ejecución consciente de los líderes de la academia (directivos), y los ejecutores, en este caso los docentes.”*

Docente # 25

*“Que los docentes eliminen sus prejuicios, también que los estudiantes sean inclusivos con los compañeros que son diversos. Ya que muchos estudiantes mantienen rígidamente ciertos estereotipos y son excluyentes con sus pares...”*

Llegando hasta aquí, se evidencia el reforzamiento del indicador anterior, revelando una necesidad de socialización de información referente a la inclusión, dejando claro que no solo incumbe a los docentes como transmisores de esta, sino también al mismo cuerpo estudiantil como población mayoritaria. Esto le da relieve al ejercicio de la corresponsabilidad y la co-gestión de todos los actores educativos y hasta sociales.

Entre los factores externos necesarios para que las políticas públicas trasciendan del papel y se concreten en la práctica, se menciona un refuerzo de la misma política, también la distribución de recursos económicos para llevar a cabo las mejoras locales de acuerdo con las necesidades y contexto de los alumnos.

Docente # 6

*“Mayor voluntad política y mayores compromisos e implicados en el fenómeno social.”*

Docente # 8

*“recursos.”*

Docente # 9

*“Reorientar la política educativa del país en función de brindar oportunidades a todos los segmentos poblacionales, especialmente a quienes no tienen recursos. Por esta razón es necesario fortalecer la educación pública en Colombia.”*

Docente # 10

*“Las políticas no logran cambiar a las personas, pero ayudan a formar a las nuevas generaciones. Es necesario que las políticas sean cada más inteligentes, que doten más a las personas de la capacidad de aplicarlas.”*

Docente # 14

*“Voluntad institucional desde la rectoría hasta la portería y proyectos inclusivos financiados con presupuestos de la IUE.”*

Docente # 19

*“Es importante desde su diseño incluir a toda la población diversa para la construcción de la política pública, ya que este es su principal pilar, luego realizar la trazabilidad en la inclusión de las mismas en los planes, programas y proyectos del Municipio, que las mismas tengan un presupuesto para poderlas ejecutar. Desde el punto de vista pedagógico que se incluyan igualmente en el PEI- PEP y se le realice el respectivo seguimiento, en su apropiación, implementación y puesta en marcha desde la IUE.”*

Docente # 23

*“Que sea un asunto de política institucional, se discuta y analice el asunto en grupos de docentes o por facultades y definir los cambios pertinentes de acuerdo al área de conocimiento, para casos concretos, pero en el caso de las ingenierías, por su naturaleza propia de los cursos, creo la inclusión se da naturalmente, las políticas se concretan en la práctica pedagógica.”*

Es significativo destacar dos asuntos presentes en este trecho informacional, la aceptación de que la existencia de dispositivos legislativos o normativos no son suficientes para que exista la inclusión, por el contrario, las mismas requieren de la apropiación y contextualización para que tengan un carácter real y procedente. Lo que deja vislumbrar un proceso de reflexión y evaluación por parte de los docentes ante las políticas vigentes que regulan la inclusión.

Es interesante la presencia de afirmaciones alternas que no se pueden hilar a las subcategorías anteriormente seleccionadas y de mayor frecuencia, el docente #1 comparte

*“Incluir no solamente a la población diversa estudiantil, también deben incluirse los profesionales que hacen parte de esta población diversa. Existe la normatividad para incluir estos estudiantes, pero no para garantizar espacios laborales a este tipo de profesionales.”*

Igualmente, el docente # 5

*“Mayor número de personas en las aulas con diversidades para así afincar la práctica.”*

Lo significativo de abordar una temática que injiere a la comunidad en general sin reforzar dualidades o tratos diferenciados es encontrar pensamientos no fijos, que proponen a las políticas públicas concretarse de forma no convencional o tener en cuenta ámbito que no han sido abordados ni pensados.

### **6.3. Percepción sobre la educación inclusiva**

Por medio de esta categoría se identifica y se da alcance tanto a los elementos implícitos en las producciones discursivas como a los sistemas de conocimiento que poseen los docentes en relación con la educación inclusiva, proponiendo al docente que a partir del concepto educación inclusiva, plasme los términos, expresiones o adjetivos que evoque, también se indagó por la percepción que se posee del concepto que compete.

En consideración con los conceptos que los docentes produjeron en respuesta al término inductor, se encontraron dos subcategorías prevalentes, los términos elegidos hacían alusión por una parte a la educación participativa o democrática.

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

*“INCLUSIO, diversidad, participación, equidad, Método DUA, "INCLUSIÓN no es lo mismo que integración" "oportunidades con base en las potencialidades y di-sincronías.”*

Docente # 19

*“Proceso continuo de participación e inclusión de todos los sectores de la sociedad.”*

Docente # 21

*“Desarrollo humano, sentido social, apoyo, oportunidades.”*

Docente #25

*“Solidaridad, cooperación, igualdad.”*

Pareciera hasta el momento que los términos empleados y evocados por este grupo de docentes se han formulado positivamente, es decir han utilizado como auxiliares del término inductor palabras de apertura que están enfocadas en los derechos y el acceso a estos.

Por otra parte, para algunos docentes los elementos que constituyen el universo semántico del concepto 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. Comparte el Docente # 3

*“Dificultades de aprendizaje, limitaciones sensoriales, metodologías de enseñanza flexibles y alternativas.”*

Docente # 6

*“Educación diversa, Inequidad, Desigualdad, Exclusión.”*

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.”*

Estas expresiones, si bien pueden estar expuestas en términos de deficiencias y necesidades, no contienen de forma tajante un afecto restrictivo o segregacionista. Este grupo de docentes invita a la participación de estas personas en un contexto educativo.

En cuanto a la percepción de los docentes frente al concepto educación inclusiva, aparecen trechos informacionales semejantes a los expuestos con anterioridad, sin embargo, se evidencia mayor despliegue de contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos. Expone el docente # 1

*“La educación que debe considerar las necesidades de algunas personas que no aprenden igual que aquellos en los que está enfocada la educación tradicional.”*

Docente # 5

*“Es la manera de aplicar a toda la comunidad académica dentro y fuera del aula, los conocimientos de forma directa, respetuosa de cada sujeto en cuestión, interesado en aprender.”*

Docente # 18

*“Educación al alcance de la mayoría de población y en especial a la población más vulnerable de la sociedad.”*

Docente # 25

*“Educación que satisface las necesidades de aquellos individuos que son distintos, que son diferentes a la mayoría del colectivo social.”*

Es realmente significativo que, predomine en la percepción de los docentes un señalamiento hacia el enfoque diferencial, que reconoce las culturas, lenguas, sexos, creencias, condiciones biológicas, falencias, géneros, sin embargo, no se basa en un modelo clínico-rehabilitador en el que se intente homogenizar o se busque un proceso “normalizador” con los pares.

A la vez se hallan otro tipo de opiniones semánticamente más dúctiles, como lo son

Docente # 4

*“Es un planteamiento pedagógico que demanda reconocer a los participantes del proceso formativo, propendiendo la participación y estructurando estrategias didácticas para alcanzar su vinculación.”*

Docente # 10

*“La educación inclusiva es aquella que tiene en cuenta la variedad de personas que se encuentran en la vida escolar, lo cual requiere disponer de los medios educativos para atender a todo tipo de población.”*

Docente # 11

*“Un proceso que parte de considerar las particularidades de las personas.”*

Docente # 13

*“Permitir a todas las personas el acceso a igualdad de oportunidades en iguales condiciones.”*

Docente # 14

*“Es aquella que es capaz de generar procesos de enseñanza aprendizaje, reconociendo lo diverso, lo pluricultural y las inteligencias múltiples.”*

Docente # 15

*“Va más allá de la educación de personas con "discapacidad" o talentos y capacidades excepcionales, como ocurría con la integración. Apunta a reconocer la diversidad (...) para buscar escenarios de participación, ambientes de aprendizaje y desarrollo, incluido el desarrollo social. la educación inclusiva es un escenario para ser garantes de derechos y oportunidades con equidad.”*

Docente # 19

*“Es un proceso permanente que reconoce de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas.”*

Docente # 23

*“Una educación que ofrezca la misma calidad y acceso sin discriminar”*

Estas afirmaciones dan cuenta de dos aspectos: por un lado, la educación inclusiva tiene en cuenta las particularidades y características que hacen diferente a una persona, reconociendo al sujeto integralmente. Por otro lado, la garantía al acceso de oportunidades como un asunto inalienable de la inclusión.

Adicional, se encuentran percepciones opuestas a las planteadas por la educación tradicional que pretende homogenizar un estilo de aprendizaje

Docente # 20

*“La educación inclusiva, requiere una transformación de la educación permitiendo que esta llegue a tener especificaciones diferenciales para cada uno donde se logre advertir diferentes escenarios.”*

Lo compartido por este docente da lugar a una interrogante ¿qué beneficios o en su defecto que desventajas conlleva un trato diferenciado en los procesos de inclusión? ¿Cuándo se habla de inclusión diferencia u homogeniza?

#### **6.4. Acerca de lo que es un docente inclusivo**

Esta categoría tuvo como propósito determinar tanto las estrategias pedagógicas que los docentes han considerado inclusivas y que han implementado en su práctica, como las actitudes y percepciones de los docentes frente a los procesos de inclusión al interior de los espacios formativos. Este campo fue abordado indagando por ¿cuáles estimas que son sus prácticas pedagógicas que pueden considerarse inclusivas y por qué, qué variaciones percibe en sus emociones y/o actitudes cuando se relaciona con personas con características que lo hacen diverso y proponiendo al docente que describiera una experiencia con población diversa en su práctica pedagógica?

Respecto a las practicas pedagógicas inclusivas que han implementado los docentes en sus clases, se encuentran diferentes trechos informacionales, en esta primera ocasión se evidencian la descripción de prácticas pedagógicas inclusivas muy específicas, tales como comparte el docente # 5

*“Juegos de roles, de identidad, intercambio de posturas en mesas redondas, vídeos que integren el pensamiento diverso, conocimiento de la cosmovisión diferente.”*

Docente # 13

*“Asesorías, nivelaciones, acompañamiento.”*

Docente # 15

*“Diseño de prácticas de laboratorio con el método DUA, diseño de material digital legible en pdf para ser narrado por programa especializado para población invidente, identificación de libros digitales en la bases de la IUE, implementación de adecuaciones en métodos de evaluación, utilización de material audiovisual complementario, elaboración de videos que permiten evidenciar el desarrollo de prácticas de laboratorio en su propio ritmo.”*

Docente # 16

*“El Modelo Pedagógico Dialógico de la IUE me parece una muy buena práctica en este sentido. Además de otras como los tutoriales, el cuidado del lenguaje y el fomentar la interacción y participación.”*

Docente # 21

*“Trabajos en equipo, porque se realizan vinculando estudiantes de manera aleatoria. reflexiones sobre las problemáticas actuales del país, y que el estudiante tome consciencia de ellas. Impulso el pensamiento crítico y en mi criterio, es un paso importante para la inclusión en todos los ámbitos.”*

La anterior lista denota una premeditación y la esperada ejecución de estrategias pedagógicas, se observa que este grupo de docentes tiene la capacidad volitiva e intencional de atender tanto las necesidades del quehacer profesional como las de los participantes del aula.

De igual manera hacen presencia elementos cívicos que cotidianamente son usados por los docentes, no obstante, adquieren una intención particular y significativa desde una visión inclusiva, se hallan términos como el respeto, el dialogo y el trato individualizado.

Docente # 7

*“Mis prácticas pedagógicas inclusivas están basadas en el respeto por la persona antes que la condición, sin tonos despectivos, ni referentes generales.”*

Docente # 10

*“Creo que son útiles las prácticas basadas en la escucha del otro.”*

Docente # 26

*“Individualizar a cada uno por su nombre propio.”*

Algo interesante de este trecho informacional es la concepción de los principios de interacción interpersonal y las habilidades sociales comunicativas como una práctica pedagógica.

Por otra parte, hace aparición un grupo de docentes que reitera el papel inherente de la inclusión en la pedagógica. Comparte el docente # 3

*“Cualquier práctica pedagógica que tiene en cuenta los procesos de aprendizaje de estudiantes es inclusiva, porque todos los estudiantes aprenden de forma diferente, y un*



*buen docente debe ser suficientemente creativo y recursivo para dar la oportunidad a todos de aprender de forma significativa.”*

Docente # 17

*“Las prácticas tradicionales deben considerarse inclusivas, ya que estas no mantienen sesgos de condición especial.”*

Docente # 23

*“Las prácticas en física por naturaleza propia son inclusivas, son una competencias y técnicas en las que el estudiante se debe entrenar para adquirir las competencias, esa guía de instrucción no tiene ninguna discriminación alguna. Todo el trabajo es mental, entonces el tener una discapacidad física por ejemplo o no, no marca ninguna diferencia en el acceso a la información, asesorías y acompañamiento.”*

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.”*

Los docentes en este punto no establecen practicas concretas, enuncian lo que consideran practicas inclusivas sin mencionar ejemplos o elementos requeridos para el cumplimiento con la atención a la diversidad. Esto indica dos aspectos relevantes: la naturalización de su profesión y la facilidad de implementar prácticas reflexivas y flexibles en sus clases.

Acaece, no obstante que también se hallan negativas contundentes con respecto a la identificación de las prácticas inclusivas, lo que determina una posición rígida

Docente # 1

*“No sabría identificarlas por desconocer el tema.”*

Docente # 27

*“No, mis clases no están contempladas para personas con dificultades auditivas o visuales.”*

Aparece el factor del desconocimiento y la omisión absoluta de estrategias constructivas, lo que conlleva a la generación de barreras y restricciones para la participación y el acceso con equidad a los contenidos y espacios formativos.

Al indagar sobre la variación en emociones y/o actitudes cuando se relacionan con personas con características que lo hacen diverso, se hallan cuatro subcategorías predominantes. Tres de estos trechos informaciones tienden a develar orientaciones actitudinales positivas y de compromiso, y uno solo niega cualquier variación emocional o comportamental.

Docente # 1

*“Siento que debo ser más respetuoso en el trato que en los demás casos.”*

Docente # 2

*“Sentimientos de solidaridad.”*

Docente # 4

*“Intento protegerlos y cuidarlos.”*

Docente # 9

*“Siento afecto y compromiso por y con los estudiantes.”*

En estas afirmaciones se identifica un trato muy paternalista, que se ha promovido desde el sentido común, estableciendo un estilo asistencialista o de preferencia al sujeto vulnerable. Ahora bien, se encuentra el segundo grupo de actitudes positivas que percibe la inclusión desde el afecto.

Docente # 13

*“Apertura para conocer las características que rodean su situación.”*

Docente # 20

*“Es maravillosa me encanta saber que todos podemos sentirnos y ser diferentes que en cada uno hay todo un universo por descubrir y compartir.”*

Docente # 23

*“Es muy motivante, ver estudiante que aún bajo cualquier circunstancia que lo haga diverso se sumerja en procesos de formación.”*

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, un desplazamiento, un cambio en las formas rígidas de pensar.*

Estas expresiones denotan una disposición interna valorizada, lo que permite confirmar y reforzar que el aprecio o estima que los docentes manifiestan frente al asumir un rol de acompañante, puede ser un indicador de fácil adherencia y aceptación.

Respecto a la percepción de la inclusión como un asunto de compromiso. Aparecen expresiones de alarma, responsabilidad y cuidado, hasta de desafío, comparte el 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.”*

Estas afirmaciones demuestran una carga emocional natural que representan los procesos de inclusión, evidenciando cierta preocupación por abordar temáticas no conocidas o situaciones nuevas, que socialmente merecen de meticulosidad y diligencia.

Finalmente se encuentra el trecho informacional de docentes que no identifica variación emocional o aptitudinal ante el contacto con personas diversas

Docente # 8

*“En raza, preferencia sexual, estrato o discapacidad (funcional) ninguna.”*

Docente # 14

*“No observó variaciones ni en mis emociones ni en mis actitudes son personas tan especiales como otras.”*

Docente # 18

*“En lo particular no me afecta, espero de todos por igual el mismo rendimiento académico en clase.”*

En estas expresiones no se observa mayor movilización afectiva, pero si se reconoce que la educación inclusiva no trae implícito la disminución del rendimiento académico o el otorgamiento de calificaciones sin sustento.

En cuanto a las experiencias con 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 otra desde el enfoque de derechos.

Desde las especificaciones, se obtiene que muchos docentes han tenido experiencias enriquecedoras con diferentes poblaciones con condiciones precisas. Comparte el 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 y llevamos a cabo un encuentro en mayo 21 de cada año y el 12 de octubre para que no se nos olvide todo lo que nos falta por hacer por nuestra comunidad y que el currículo reconozca la valía de lo que denominamos CIENCIA NEGRA. Científicos negros.”*

Docente # 14

*“Con la población LGBTIQ e investigado para generar políticas públicas en Envigado, fue una experiencia muy enriquecedora descubrir la magia de la diversidad que nos rodea y la queremos invisibilizar”*

Si bien los docentes indican el tipo de población con el que han tenido la experiencia, esto no advierte un discurso de diferenciación intergrupala, de hecho, se puede observar que la nomenclatura empleada es positiva, también demuestra la importancia de identificación y al mismo tiempo compromiso con ciertos grupos poblacionales.

Finalmente, el enfoque de derecho, que no parte únicamente de la vulneración sino desde el reconocimiento de otros y su respectiva particularidad. Refiere el docente # 10

*“Considero población diversa a aquella que rompe los estereotipos. En la escuela, más que una manual de instrucciones, lo que cuenta es la amplitud de miras para criticar los estereotipos de cualquier índole, no solo de boca sino de manera real en la interacción.”*

*Esa experiencia la he tenido en el aula, la de convivir con la diferencia a partir de lo que yo misma soy.”*

Docente # 18

*“En el manejo de equipos de alto rendimiento, se realizan salidas de campo, en las cuales se ejecutan juegos de roles y actividades físicas, en las que pueden participar todo tipo de persona.”*

Docente # 23

*“La experiencia serían las mismas clases en la medida que los estudiantes son de diferentes regiones del país.”*

Docente # 24

*“Hablar de población diversa para mi 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, independiente de la raza, género, etc... La diversidad no es algo que está en el principio como condición ontológica comparada, la diversidad es aquello que se puede llegar o no en un proceso de aprendizaje.”*

Aquí se hace visible un sin número de emociones que convergen en función del discurso, dando respuesta a qué se denomina diversidad y cómo es vivida. Para muchos docentes el termino diversidad hace alusión justamente a una determinada condición, en oposición, en este trecho informacional la diversidad existe en todo y en todos, por lo que se da relieve a la indivisibilidad y a la acción misma de participar en cualquier espacio de forma libre.

## **7. Discusión**

A partir del contenido de los discursos suministrados por los docentes de carrera de la IUE en relación con el objetivo principal, identificar las representaciones sociales que poseen los docentes frente a la educación inclusiva y en vinculación con lo anterior el abordaje de las tres categorías principales: inclusión como asunto social, educación y docente inclusivo. Los principales temas identificados se relacionan con la percepción de la inclusión desde tres enfoques; de derechos, diferencial y político.

Con respecto a los sistemas de conocimiento de los docentes frente a los procesos de inclusión al interior de la institución, se debe resaltar que se identifican dos tipos de conocimiento de la educación inclusiva: por una parte, se encuentra la orientada a la atención a la diversidad partiendo desde la inclusión social hacia el sistema educativo; lo que elimina cualquier trato diferenciado, concibiendo 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 personas con diferentes condiciones en un aula (física, cognitiva, motora o sensorial), situación (familiar, social, laboral o personal). Es conveniente mencionar que este sistema de conocimiento no obvia las diferencias; de hecho, están muy presentes, pero el objetivo final es el acceso de las personas a la educación, tal como lo expuso Aplazaba en el año 2014.

En este sentido, surge el factor del desconocimiento, que según los hallazgos un 48% de los docentes ha participado en procesos de capacitación en educación inclusiva, no obstante los docente reconocen la necesidad de formarse continuamente e implementar modificaciones en los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje; lo anterior incluye los 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 Maldonado (2018) al afirmar que la educación superior debe adaptar sus modalidades a las realidades sociales “implementar nuevas metodologías de aprendizaje y diseñar otras formas de evaluación para construir mejores espacios educativos” (p. 2).

A lo anterior se anuda el análisis de las redes semánticas identificadas por medio de la técnica de asociación libre, que según Araya (2002) permite evidenciar elementos

implícitos o latentes que son en muchas ocasiones enmascarados. Además, que con esta técnica es posible recolectar elementos constitutivos de los contenidos de las representaciones. Se halla por parte las actitudes, generalmente positivas y favorables, entre ellas hay una diferencia básica y es la utilización de discursos clasificadorios que no vislumbran apertura, pero tampoco terminan siendo desfavorables; lo que evidencia el refuerzo la política de integración.

También, se identifican percepciones frente a la diversidad de 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 fomenta un favoritismo que puede llegar a entorpecer el proceso. Lo anterior converge con la percepción de la inclusión desde la discapacidad, la enfermedad, la ayuda y hasta la minimización de habilidades que generan procesos negativos a la educación inclusiva (Marín Marín, 2014).

Se hace necesario entonces el abordaje de la inclusión enfocado desde la aceptación de la singularidad y la subjetividad, dando lugar a que los docentes desarrollen el deseo de realizar adecuaciones pertinentes y permitirles que hagan hincapié en el sentimiento de compromiso por 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)

Llegando a 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 respetivamente contempla cualquier persona como sujeto de derecho; en esta se incluyen términos como equidad, oportunidad y participación. Retomando que a la inclusión no se refiere a manifestar una vehemencia y ayuda al otro, sino 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 que poseen 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 argumenta “al uso de clasificaciones que desvalorizan a aquellos estudiantes que no se acercan a este modelo “normalizador” (Olmos Roa, et al. 2016, p. 15)

Finalmente se encuentran los docentes que proporcionan trechos informacionales enfocados en factores legislativos y el apoyo político, considerando como parte del mejoramiento de los proceso de inclusión la implementación y ejecución efectiva, aplicada a la realidad de leyes, decretos, ordenanzas y resoluciones (dependiendo del órgano que las expida), esto nos permite inferir que los docentes tienen en cuenta las políticas públicas que garantizan de forma correcta la igualdad de oportunidades y el derecho a una educación de calidad.

Los factores legislativos y políticos no se limitan única y exclusivamente a la generación o establecimiento de unas directrices normativas para implementación de programas de educación inclusiva, sino yendo más allá de lo textual o literal a un ámbito de acción. Esto es la manifestación real de la voluntad y de las normas.

Es importante aclarar que la inclusión como asunto social fue evidenciado por los docentes en las respuestas brindadas, dejando entrever que ellos como docentes no son los únicos encargados de estos procesos, es de vital importancia que el colectivo estudiantil también sea preparado de forma que los mismos estudiantes tenga 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 general del discurso que impera en los mismo y proponer procesos de reflexión a partir de los hallazgos; en los que se busque una coherencia entre discursos y prácticas.



## 8. Conclusiones

El análisis de los resultados sobre representaciones sociales de la educación inclusiva en la educación superior brinda una reflexión sobre la percepción que se tiene de la diversidad al interior del aula, pese a ser un tema que se ha encontrado en diferentes ocasiones bajo estudio, no se encuentra concluido, ya que existe un componente contextual en el abordaje del tema aludido.

De este modo, se evidencia que no existe un concepto unificado y dominante entre los discursos proporcionados por los docentes frente al termino inductor, lo que permite vislumbrar la complejidad de la educación inclusiva, debido a la cantidad de elementos que la integran, lo que da cuenta al mismo tiempo de la unión entre el funcionamiento cognitivo y el funcionamiento del sistema social. Frente al caso especial que nos compete y no obstante lo anteriormente mencionado, se observa que los discursos de la población bajo estudio se inclinan hacia tres vertientes de representaciones sociales, que vienen siendo las mismas objeto de análisis en el presente trabajo; de derecho, diferencial y político.

Además, se deduce que las redes semánticas están dotadas de conocimiento y afecto, cuyos núcleos figurativos son; deficiencia y participación, siendo la primera la más notable según los resultados obtenidos, no obstante, se reconoce la apertura hacia la inclusión que muchos docentes demuestran. Por tanto, es posible señalar la necesidad de reforzar y socializar estas concepciones positivas que tienden a visualizar a los jóvenes desde su potencialidad, modificando la tenue inclusión en la educación superior.

Respecto a lo más fundamental que los docentes consideran necesario para llevar a cabo la inclusión al interior del aula se observa que predominan aspectos vinculares, es decir, le otorgan mayor impacto tanto a la interacción o las habilidades interpersonales y de acompañamiento en el transito educativo como al currículo flexible, restando importancia mas no excluyendo factores infraestructurales o de equipamiento de las instalaciones.

Por lo tanto, es interesante resaltar el hecho de que los mismos docentes manifiestan la primaria necesidad de que se les proporcione un proceso preparativo o de capacitación reflexiva y general, es decir, sin exclusión por grupos o roles al interior de la institución, considerando esto se sugiere la creación espacios dialógicos, consensuados y de capacitación.

## 9. Recomendaciones

Según los hallazgos encontrados y con base en las mismas expresiones de los participantes, es de primerísima necesidad que se abran espacios de socialización que le permitan a los docentes relativizar la percepción, el rol y las prácticas pedagógicas, con el fin de que se produzca y reproduzcan consensuadamente estrategias claves que disuelvan las barreras y permitan cerrar las brechas de conocimiento que limitan las acciones efectivas hacia la educación inclusiva. Estos espacios no deben planearse como una obligatoriedad, sino desde la estimulación, para que sea una actividad voluntaria y de desarrollo personal; por defecto el profesorado universitario debe asumir una posición auténtica y efectiva frente a la misión institucional, que se centra en la formación integral e incluyente.

Por otra parte, se propone que la institución contemple la posibilidad de destinar más recursos a cada facultad, con el fin de implementar material versátil y tecnológico en las aulas, laboratorios y diferentes espacios educativos, como apoyo para el aprendizaje, garantía de iguales oportunidades y participación de los estudiantes.

Finalmente, se favorece la concepción de un espacio con profesionales que realicen periódicamente seguimiento y apoyo emocional a toda la comunidad educativa, con el propósito de sensibilizar y brindar acompañamiento a los casos que así lo requieran y/o soliciten. Es de aclarar que todo lo anteriormente propuesto cuente con una conveniente y oportuna difusión entre toda la comunidad.

## Referencias

- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. (1ª. ed.) Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Apablaza S, 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>
- 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](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005&lng=en&tlng=es).

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](https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-321515_recurso_1.pdf)

Decreto 1421 de 2017. [Presidencia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1)

Gajardo, K. y Torregro, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38. <http://hdl.handle.net/10486/689678>

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT. <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>

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, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6a. ed.) México: McGraw-Hill Interamericana. <http://www.ebooks7-24.com/?il=721&pg=125>

Hogg, M. A. y Vaughan G. M. (2010) *Psicología Social*. (5a. ed.) Madrid, España: Editorial Medica Panamericana, S.A. <https://books.google.cl/books?id=7crhnqbQIR4C&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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4999490>

- 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/articulo.oa?id=3845/384539803006>
- 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*. 6 de septiembre de 2006. D. O. No. 46.383.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Ley 1618 de 2013. *Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. 27 de febrero de 2013. D. O. No. 48.717.  
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Maldonado, E. P. (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>.
- Marín Marín, C. I. (2014). Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva. 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://doi-org.iue.basesdedatosezproxy.com/10.16888/interd.2019.36.2.10>
- Moliner, G. O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón de la Plana, España: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: 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. DOI: 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>

- Perera Pérez, M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Cuba: CIPS - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera\\_perez\\_repr\\_sociales.pdf](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*, XXVI (106), 102-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13210605>
- Oliveira, R., Oliveira, S., Oliveira, N., Trezza, M., Ramos, I. & 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, J. L., Figueredo, C. V. y López, M. E. (2018). *Diversidad e inclusión educativa: Respuestas innovadoras con apoyo en las tic*. Barcelona: Ediciones Octaedro. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (1ª ed.) México: Cucsh-udg. [https://www.academia.edu/984196/Representaciones\\_sociales\\_teor%C3%ADa\\_e\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/984196/Representaciones_sociales_teor%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n)
- 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://doi-org.iue.basesdedatosezproxy.com/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](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*. Ginebra.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](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*. París, Francia: Ediciones UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565\\_spa](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*. París: Ediciones UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

Vera, J. Á., y Pimentel, C. E., y Batista, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-45.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46110301>

Vergara, Q. M. D. C. (2009). *La naturaleza de las representaciones sociales*. Bogotá: D - Universidad de Manizales. <https://ebookcentral.proquest.com>

## Anexos

### Anexo 1. Cuestionario sociodemográfico

Bienvenido (a), a continuación, encontrará el cuestionario sociodemográfico, solicitamos que por favor lea y responda la totalidad de las preguntas de carácter personal y laboral. De antemano agradecemos su participación en la presente investigación.

1. EDAD
  - 20-29
  - 30-39
  - 40-49

50-59

60-69

70-79

2. SEXO

Femenino

Masculino

3. FACULTAD

Ciencias Empresariales

Ciencias Jurídicas y Políticas

Ciencias Sociales

Ingeniería

4. ¿Ha participado en procesos de capacitación en educación Inclusiva?

SI

NO

5. Si su respuesta anterior fue "SI" especifique ¿qué lo motivó a tomar la capacitación en Educación Inclusiva?:

Aprendizaje continuo

Requerimiento Institucional

Decisión personal

Ninguna

6. ¿Conoce la reglamentación y políticas educativas que apoyan la inclusión?

SI

NO

## Anexo 2. Cuestionario- Representaciones sociales

En este cuestionario encontrará preguntas abiertas y de asociación libre, solicitamos que por favor lea y responda cuidadosamente la totalidad de las preguntas, así mismo le invitamos a responder con total sinceridad. Siéntase en la comodidad de exponer sus respuestas de manera libre.

1. A partir del concepto EDUCACIÓN INCLUSIVA, plasme los términos, expresiones o adjetivos que se le ocurran
2. ¿Qué entiende usted por educación inclusiva?
3. ¿Cuáles estima que son sus prácticas pedagógicas que pueden considerarse inclusivas y por qué?
4. Describa una experiencia con población diversa en su práctica como docente
5. ¿Cuáles son las recomendaciones para seguir con el fin de tener un proceso educativo inclusivo en el aula?
6. Desde su perspectiva ¿qué variaciones percibe en sus emociones y/o actitudes cuando se relaciona con personas con características que lo hacen diverso?
7. Según su experiencia ¿qué es necesario para que las políticas públicas que rigen la educación inclusiva se concreten en la práctica pedagógica?

## Anexo 3. Presupuesto global del trabajo de grado

<b>PRESUPUESTO GLOBAL DEL TRABAJO DE GRADO</b>						
<b>RUBROS</b>	<b>FUENTES</b>			<b>TOTAL</b>		
	Estudiante	Institución – IUE	Externa			
Personal	1.104.000	688.000		1.792.000		
Material y suministro	10.400			10.400		
Salidas de campo						
Bibliografía						
Equipos						
Otros						
<b>TOTAL</b>	1.114.000	688.000		<b>\$1.802.400</b>		
<b>DESCRIPCIÓN DE LOS GASTOS DE PERSONAL</b>						
Nombre del Investigador	Función en el proyecto	Dedicación h/semana	Costo			Total
			Estudiante	Institución - IUE	Externa	
Laura Gómez Campuzano	Investigadora principal	15 horas	1.104.000			1.104.000
Ángela María Urrea Cuéllar	Asesora	1 hora/semanal		688.000		688.00



TOTAL			1.104.000	688.000		1.792.000
<b>DESCRIPCIÓN DE MATERIAL Y SUMINISTRO</b>						
Descripción de tipo de Material y/o suministro	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
Block hojas	6.600				6.600	
Caja de lápiz	3.800				3.800	
<b>TOTAL</b>					<b>10.400</b>	

<b>DESCRIPCIÓN DE SALIDAS DE CAMPO</b>						
Descripción de las salidas	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
<b>TOTAL</b>						

<b>DESCRIPCIÓN DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO</b>						
Descripción de compra de material bibliográfico	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
<b>TOTAL</b>						

<b>DESCRIPCIÓN DE EQUIPOS</b>						
Descripción de compra de equipos	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
<b>TOTAL</b>						

<b>DESCRIPCIÓN DE OTROS GASTOS FINANCIADOS</b>						
Descripción de otros gastos	Costo			Total		
	Estudiante	Institución - IUE	Externa			
<b>TOTAL</b>						

