

**Estudio de caso representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con
las barreras de aprendizaje en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar,
Palmira, Valle del Cauca**

María Mercedes Rendón Maca

Asesor

Jennifer Castillo Ospina

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades ECSAH

Psicología

2024

Resumen

Esta investigación preliminar en una institución educativa de Palmira, Colombia, analiza las representaciones sociales de los docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje, utilizando un enfoque cualitativo que incluye entrevistas semiestructuradas, observaciones no participantes y cartografía social. Los resultados indican que las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, influenciadas por su formación y experiencia, están estrechamente relacionadas con las barreras de aprendizaje que enfrentan. Además, se destaca la necesidad de implementar políticas públicas y programas educativos que fomenten una educación inclusiva de calidad, así como la importancia de la capacitación docente y el respaldo institucional para promover prácticas educativas inclusivas en colaboración con las familias.

Palabras clave: Representaciones sociales, Educación inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Barreras de aprendizaje, Políticas Educativas

Abstract

This preliminary research in an educational institution in Palmira, Colombia, analyzes teachers' social representations of inclusive education and their relationship with learning barriers, using a qualitative approach that includes semi-structured interviews, non-participant observations, and social cartography. The results indicate that teachers' perceptions of inclusive education, influenced by their training and experience, are closely related to the learning barriers they face. Additionally, the need to implement public policies and educational programs that promote quality inclusive education is emphasized, along with the importance of teacher training and institutional support to foster inclusive educational practices in collaboration with families.

Key words: Social representations, Inclusive education, Special Educational Needs, Learning barriers, Educational Policies.

Tabla de Contenido

Introducción	10
Justificación	12
Objetivos	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos	14
Planteamiento del Problema	15
Pregunta de Investigación.....	17
Marco Contextual.....	18
Marco Legal y Normativo para la Educación Inclusiva en Colombia.....	18
Impacto del Marco Normativo en la Práctica Docente	21
Marco Teórico	23
Antecedentes.....	23
Representaciones Sociales Sobre la Educación Inclusiva	23
Educación Inclusiva.	25
Apoyo del Orientador Escolar a los Docentes de Aula.	27
Marco Conceptual.....	30
Educación Inclusiva.....	30
Integración y Exclusión en la Educación.....	31
Barreras de Aprendizaje.	32
Fundamentación Teórica	34
Representaciones Sociales.....	34
Condiciones para la Aparición de una Representación Social.....	36
Las Representaciones Sociales en el Campo de la Educación.....	40
Metodología	41

Tipo de Investigación.....	41
Enfoque de Investigación.....	41
Participantes	42
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	42
Resultados	45
Entrevistas Semiestructuradas	45
La Observación no Participante.....	65
Categoría 1. Interacción y dinámica en el aula:.....	67
Cartografía Social Participativa	78
Discusión.....	94
Conclusiones	98
Recomendaciones	101
Referencias.....	102
Apéndices.....	111

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Distribución de Grupos de Códigos</i>	46
Tabla 2 <i>Subcategoría 1. Percepción Sobre la Educación Inclusiva</i>	47
Tabla 3 <i>Subcategoría 2. Barreras Biológicas y de Salud</i>	50
Tabla 4 <i>Subcategoría 3. Barreras Emocionales y Sociales</i>	52
Tabla 5 <i>Subcategoría 4. Barreras de Recursos Disponibles</i>	55
Tabla 6 <i>Subcategoría 5. Barrera Institucionales y Estructurales</i>	57
Tabla 7 <i>Subcategoría 6. Impacto en la Labor Pedagógica del Docente</i>	59
Tabla 8 <i>Subcategoría 7. Adaptaciones y Estrategias en la Educación Inclusiva</i>	60
Tabla 9 <i>Subcategoría 8. Cambios Institucionales y de Políticas Educativas Deseados</i>	63
Tabla 10 <i>Ejemplo de Rejilla de Observación</i>	66
Tabla 11 <i>Transcripción de la Cartografía</i>	80

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Campo de Representación</i>	36
Figura 2 <i>El Maestro Indaga Sobre el Conocimiento Previo</i>	67
Figura 3 <i>El Docente Implementa Dinámicas de Participación</i>	68
Figura 4 <i>El Docente Responde de Manera Atenta y Adecuada a las Preguntas</i>	69
Figura 5 <i>El Docente Establece Límites de Tiempo y Asigna Recursos</i>	69
Figura 6 <i>El Maestro Considera y Respeta el Ritmo de Aprendizaje de Cada Estudiante</i>	70
Figura 7 <i>Apoyo Adicional a Estudiantes con Necesidades Específicas</i>	71
Figura 8 <i>Organización de los Asientos Para Facilitar Circulación y Visibilidad</i>	71
Figura 9 <i>Asignación de Tareas Específicas de Limpieza</i>	72
Figura 10 <i>Uso de Recursos Multimedia Durante la Sesión</i>	73
Figura 11 <i>Disponibilidad de Materiales Educativos en Múltiples Formatos</i>	73
Figura 12 <i>Uso de Subtítulos en Videos Educativos y Versiones Digitales</i>	74
Figura 13 <i>Estrategias de Comunicación No Verbal</i>	75
Figura 14 <i>Comportamiento Respetuoso del Docente Hacia los Estudiantes</i>	75
Figura 15 <i>Interés del Docente en el Bienestar y Progreso Académico</i>	76
Figura 16 <i>Comunicación Abierta y Fluida Entre el Docente y Los Estudiantes</i>	76
Figura 17 <i>Uso de Tono de Voz Respetuoso de Los Estudiantes Hacia el Docente</i>	77
Figura 18 <i>Los Estudiantes Muestran Atención al Docente</i>	77
Figura 19 <i>Evitación de Sanciones Severas y Fomento de Relaciones Positivas</i>	78
Figura 20 <i>Cartografía Realizada Por Los Docentes</i>	80
Figura 21 <i>Representación Gráfica Del Concepto de Inclusión</i>	83
Figura 22 <i>Representación Simbólica de la Educación Inclusiva</i>	84
Figura 23 <i>Valores Fundamentales Para Entender Las Necesidades de Los Estudiantes</i>	85
Figura 24 <i>Flexibilidad Curricular</i>	86

Figura 25 <i>Apoyo Familiar y Emocional</i>	87
Figura 26 <i>Impacto del Rechazo Familiar y Estigmatización Social</i>	88
Figura 27 <i>Desmotivación de los Docentes</i>	89
Figura 28 <i>Frustración de los Docentes</i>	90
Figura 29 <i>Resistencia Familiar</i>	91
Figura 30 <i>Falta de Apoyo Gubernamental</i>	91
Figura 31 <i>Recursos y Herramientas.</i>	92
Figura 32 <i>Capacitación en Educación Inclusiva</i>	93

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Formato de la Entrevista Semiestructurada</i>	111
Apéndice B <i>Rejilla de Observación no Participante</i>	113

Introducción

La educación inclusiva implica que las comunidades educativas deben el derecho a la formación de todos los individuos, incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad. Esta responsabilidad recae en los establecimientos educativos, quienes deben liderar la reforma de prácticas y acciones pedagógicas para lograr una integración social y académica efectiva. En este contexto, el presente trabajo de investigación se enfoca en analizar las representaciones sociales que tienen 10 docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase de la Institución Educativa, Sebastián de Belalcázar, sede José María Vivas Balcázar ubicada en la zona rural del municipio de Palmira, valle.

El objetivo principal de esta investigación es analizar a través de un estudio de caso las representaciones sociales que tienen 10 docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase. Para lograr esto, se busca identificar las representaciones de los docentes, reconocer las acciones que implementan para abordar la educación inclusiva y determinar las barreras específicas que enfrentan. Estos objetivos específicos se centran en comprender a fondo las percepciones y prácticas de los docentes en relación con la educación inclusiva, proporcionando un enfoque integral para abordar los desafíos y oportunidades en este ámbito educativo.

Este estudio de caso es importante porque arroja luz sobre las barreras que obstaculizan la implementación efectiva de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas en Colombia. Al analizar las representaciones sociales de los 10 docentes de la Institución Educativa, se destaca la necesidad urgente de superar desafíos relacionados con recursos, formación y apoyo pedagógico. Además, este estudio contribuye al avance del conocimiento científico al identificar cómo las percepciones de los docentes influyen directamente en sus prácticas educativas. Los resultados de esta investigación no solo

informan la toma de decisiones a nivel institucional, sino que también proporciona recomendaciones valiosas para el diseño de políticas públicas y programas educativos que impulsen una educación inclusiva de calidad y equidad.

De esta manera, bajo las teorías de Serge Moscovici (1962) Jodelet (1986) se logró a través de la comunicación verbal, la experiencia subjetiva y la conciencia colectiva, comprender las dinámicas, necesidades y prácticas sociales relacionadas con la educación inclusiva. Este estudio se desarrolló a partir de herramientas como la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la cartografía participativa. Además, se trabajó bajo el paradigma hermenéutico y el enfoque cualitativo, los cuales, permitieron comprender a fondo la realidad social a partir del análisis del contexto mismo y de las representaciones sociales de los sujetos implicados en la investigación.

Justificación

La educación inclusiva es un derecho humano fundamental que busca garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación para todas las personas, especialmente aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Sin embargo, en muchas instituciones educativas públicas en Colombia, la educación inclusiva se enfrenta a múltiples barreras de aprendizaje que dificultan su implementación efectiva. Estas barreras pueden estar relacionadas con la falta de recursos, infraestructura, formación, orientación y apoyo pedagógico adecuados para atender la diversidad de necesidades educativas que presentan los estudiantes.

El objetivo de esta investigación es analizar a través de un estudio de caso las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase. Para ello, se basa en la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1962) y sus seguidores, como Jodelet (1986) que plantean que las representaciones sociales son formas de conocimiento compartido que permiten a los grupos sociales interpretar y dar sentido a su realidad. Es así como esta interpretación permite que los docentes, como miembros de la comunidad y como actores principales de la educación puedan manifestar desde su experiencia subjetiva los retos y dificultades de transformar la manera tradicional de enseñanza para incluir la participación de alumnos con discapacidad o necesidades especiales dentro de las aulas regulares.

La importancia de esta investigación a nivel social radica en que aporta una mirada crítica y reflexiva sobre la situación actual de la educación inclusiva en Colombia, evidenciando las necesidades y problemáticas que enfrentan las instituciones educativas públicas que carecen de orientadores escolares y que presentan limitaciones en cuanto a la capacitación docente y las estrategias pedagógicas para atender la diversidad. A nivel teórico, esta investigación contribuye al avance del conocimiento científico sobre la educación

inclusiva, al identificar y analizar las representaciones sociales que los docentes tienen sobre este tema y cómo estas influyen en sus prácticas educativas y de esta manera orientar la formulación de futuras políticas públicas y programas educativos que promuevan una educación inclusiva de calidad y equidad para todos los estudiantes.

Finalmente, el aporte desde lo metodológico y lo práctico, radica en la utilidad y alcance de los resultados para la comunidad académica y científica, la cual podrá acceder éstos y participar en el debate sobre la educación inclusiva en Colombia y en el mundo. Así, podrán ampliar su marco teórico, contrastar sus experiencias y hallazgos, y generar nuevas líneas de investigación sobre este tema de interés social. Además, con los resultados y aportes de la investigación se logró beneficiar a los docentes, la institución y la comunidad educativa en cuanto permitió que los docentes de la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar pudiesen conocer y reflexionar sobre sus propias representaciones sociales y cómo estas influyen en su práctica pedagógica. Permitiendo de esta manera que identificaran sus fortalezas y debilidades, así como las oportunidades y amenazas que se presentan en el contexto educativo para implementar una educación inclusiva de calidad.

En este sentido, los estudiantes de la Institución Educativa se benefician a partir del desarrollo de investigaciones como estas, que aportan a la construcción de nuevas políticas y que, en un futuro próximo, podrán beneficiarse de una educación más integral, que respete y valore su diversidad, que promueva su participación y su aprendizaje significativo, y que les brinde las condiciones y los recursos necesarios para desarrollar sus potencialidades y competencias.

Objetivos

Objetivo General

Analizar a través de un estudio de caso las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase.

Objetivos Específicos

Identificar las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la educación inclusiva, y cómo estas influyen en las barreras percibidas en el ejercicio docente

Reconocer las acciones que los docentes ponen en práctica en relación con la educación inclusiva, para superar las barreras de aprendizaje que se presentan en el aula de clase

Determinar las barreras que enfrentan los docentes al aplicar la educación inclusiva y que afectan su labor pedagógica.

Planteamiento del Problema

El problema que se plantea en esta investigación surge a partir de las barreras de aprendizaje que los docentes de las instituciones educativas viven a diario en sus aulas de clase, como la falta de capacitación en educación inclusiva, barreras didácticas, infraestructura, recursos materiales y humanos o actitudes y prejuicios. De esta manera surge la pregunta de investigación ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación inclusiva con las barreras para el aprendizaje que enfrentan a diario en el aula de clase? Para dar respuesta a este interrogante, se plantea como objetivo general, analizar a través de un estudio de caso las representaciones sociales que tienen 10 docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase

Este interrogante parte de una problemática global que tiene que ver no solo con la educación, sino también con la salud mental, las políticas públicas y los derechos humanos. Es un derecho de cada individuo acceder al aprendizaje sin discriminación o barreras que impidan el pleno ejercicio de participación en la vida social y académica y que pueda acceder a cualquier institución gubernamental, ya que es también deber del estado capacitar y dotar de herramientas pedagógicas a los docentes para que puedan enfrentar los retos que a diario trae consigo la educación inclusiva.

En este contexto, el docente y los orientadores escolares cumplen con un papel significativo en el acompañamiento y en la elaboración de estrategias pedagógicas que busquen la potenciación de las capacidades y del desarrollo emocional, intelectual, psicomotriz y social de los alumnos, sin embargo, el no contar con este último profesional, puede significar una desventaja para los maestros, pues la educación inclusiva tiene una estrecha relación con la salud mental, ya que tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad, lo cual conlleva a comprender que cada estudiante es diferente y que su proceso y

ritmo de aprendizaje es particular, es por ello que, la escuela es el lugar en donde se deben de adaptar oportunidades y modelos de enseñanza para que cada individuo tenga el apoyo necesario para desarrollar su personalidad, aprender y potencializar sus capacidades, aptitudes y talentos.

De esta manera, el estudio se enmarca en un contexto social y educativo que tiene que ver con investigaciones realizadas a nivel internacional y nacional que ponen en manifiesto los factores que inciden en la construcción de barreras de acceso a la educación; en este sentido, a nivel mundial, el 15% de la población padece de algún trastorno o discapacidad, lo que corresponde a 1000 millones de personas en todo el mundo, mientras que, en América Latina, la cifra se atribuye a 85 millones de afectados (Banco Mundial, 2023). Además, cerca de 16 millones de adolescentes entre los 10 y 19 años en esta misma condición en 2019; resultando que el porcentaje estimado de adolescentes del mismo grupo etario que padecen el trastorno en Colombia es del 12.9%, lo que corresponde a 993.977 personas, en Chile el promedio es de 16.0%, equivalente a 391.622 y en Perú, un 14.9% correspondiente a 864.837 individuos. (UNICEF, 2021). Estimando así, un gran porcentaje de población de jóvenes que requieren de atención especial y que tienen mayor probabilidad de presentar durante su vida dificultades económicas, sociales, acceso a la salud, oportunidades de empleo, educación y pobreza, además de ello, se le apropian las dificultades que presentan las instituciones educativas, pues dependiendo de la condición, necesitan de docentes especializados, inversión de infraestructura, dispositivos de apoyo, tecnologías y un orientador escolar, requerimientos que una institución pública de la zona rural o estrato socioeconómico bajo no puede ofrecer, aportando a la inequidad e irregularidad.

En este sentido, representa para la comunidad educativa, y, en especial para los docentes, un desafío de adaptación ante los nuevos requerimientos inclusivos, pues, muchos de ellos carecen de la capacitación, experiencia y la preparación suficiente para trabajar con

estudiantes que tienen discapacidades; estudios realizados en Colombia, ponen de manifiesto que es poca la disposición de los educadores a la hora de brindar a cada alumno la atención extra que necesita (Padilla, 2011). Comprendiendo que las personas con necesidades especiales requieren de tiempo, esfuerzo y conocimiento que posiblemente el docente no tenga, lo que aumenta las probabilidades de que la institución rechace al estudiante.

Es con base en estos antecedentes, que se puede decir que la psicología educativa cumple con un papel significativo en la prevención y atención de las diversas problemáticas y situaciones de riesgo que afectan la salud mental de la población de niños, jóvenes y adolescentes, ya que representa una red de apoyo en uno de los contextos más importantes de interacción y desarrollo; de esta misma manera, la complejidad para la adopción de nuevos conocimientos, prácticas y estrategias pedagógicas diferentes requieren del apoyo y las competencias de un orientador escolar, puesto que los docentes a su vez, tienen una carga y tiempo de trabajo que puede dificultar una atención diferencial e integral para toda la población, sin embargo, el problema radica en que las instituciones educativas carecen de orientadores escolares y su importancia es poco valorada, así mismo, no todos los docentes reciben de capacitación para la adopción de conocimientos y habilidades en la detección y atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, pues estos dos actores, son los implicados en garantizar y proteger los derechos humanos desde la dignidad y salud mental en la institución escolar.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación inclusiva con las barreras para el aprendizaje que enfrentan a diario en el aula de clase?

Marco Contextual

En este apartado, se explora el contexto de la política pública de educación inclusiva en Colombia, destacando algunas de las leyes, códigos y marcos institucionales vigentes que regulan la inclusión en las instituciones educativas. Además, permite comprender como estas normativas impactan directamente en la práctica docente. Este apartado es crucial en la investigación porque sitúa la educación inclusiva en un contexto normativo y legal en Colombia. De esta manera al explorar las políticas educativas se pueden identificar las bases legales que respaldan la inclusión en las instituciones educativas, como se evidencia a continuación.

Marco Legal y Normativo para la Educación Inclusiva en Colombia

La educación inclusiva, según las directrices del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022), se concibe como un compromiso que reconoce, valora y aborda de manera adecuada la diversidad de atributos, intereses y capacidades presentes en todos los segmentos de la población, desde niños hasta adultos, que ingresan al sistema educativo. Este enfoque se alinea con el derecho fundamental a la participación social y el desarrollo integral de cada individuo en espacios de aprendizaje libres de discriminación y exclusión. Este compromiso se enmarca en los principios establecidos en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4, cuyo propósito es fomentar mejores oportunidades de aprendizaje y garantizar un acceso educativo gratuito e igualitario en todos los niveles de enseñanza y formación (ONU, 2015). La calidad de la educación inclusiva es el pilar esencial para lograr estos objetivos y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad. En el marco de la educación inclusiva en Colombia, es esencial comprender las siguientes características distintivas de los grupos poblacionales que se benefician de este enfoque.

En Colombia, la educación inclusiva busca brindar atención integral a diversos grupos poblacionales, asegurando un acceso equitativo y el respeto por la diversidad. Según el

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022), estos grupos se clasifican en diferentes categorías que reflejan sus necesidades específicas. Esta educación se enfoca en atender a personas con trastornos del aprendizaje y del comportamiento, víctimas del conflicto armado, migrantes, refugiados y la población LGTBI. Se desarrollan estrategias pedagógicas adaptadas que fomentan su desarrollo integral y garantizan su acceso a una educación gratuita y sin exclusiones, respetando las particularidades socioculturales de las comunidades.

La discapacidad, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se considera una condición que afecta a quienes presentan limitaciones físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, impidiendo su participación equitativa y justa en la sociedad (ONU, 2006). Por ello, se requiere atención especializada y medidas de inclusión social y educativa que respeten sus derechos humanos y promuevan el ejercicio pleno de su ciudadanía. Además, se presta atención a niños y jóvenes con enfermedades que dificultan su asistencia regular, así como a aquellos en condiciones de trabajo infantil, asegurando su inclusión en el sistema educativo. Igualmente, las poblaciones del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y los adultos mayores tienen acceso a programas educativos que promueven su reintegración y participación en la sociedad.

Considerando entonces las características de los grupos poblacionales para la atención inclusiva en Colombia previamente señaladas, es importante comprender que todos estos grupos son sujetos de derecho. En cualquier institución educativa, se debe reconocer el derecho a la educación, incluyéndolos en programas pedagógicos e institucionales para brindarles una educación de calidad.

Es así como la Constitución Política de Colombia (1991) establece en el artículo 13 que todas las personas son iguales ante el estado y, por lo tanto, se garantizará la protección y la equidad social para que todos los ciudadanos gocen de libertad, trato digno y oportunidades. En los artículos 44 y 67 se especifica que el estado, la familia y la sociedad

tienen la obligación de prevalecer y garantizar los derechos de los niños, en especial, el derecho a la educación. Además, la Ley 1098 de 2006 (2006) del Código de la Infancia y la Adolescencia asegura el derecho a una educación gratuita y de calidad para niños y adolescentes con limitaciones o discapacidades.

Así mismo, la Ley 1618 de 2013 (2013) compromete a las entidades públicas de todos los niveles con la inclusión efectiva de personas con discapacidad, exigiendo que todas las políticas, planes y programas se orienten a garantizar su participación plena e inclusiva en la sociedad. Para esto, la Corte Constitucional (2015) impulsa la transición de un modelo de educación segregado o integrado a uno inclusivo, donde todos los niños, independientemente de sus necesidades educativas o características, puedan compartir un mismo salón de clases y recibir enseñanza adaptada.

En este contexto, el Decreto 1421 de 2017 (2017) destaca la transición hacia un modelo educativo renovado que promueve la inclusión al establecer nuevos derechos y responsabilidades para la población con discapacidad. Se impulsa la idea de que esta transición sea una responsabilidad compartida entre las familias y el Estado. Asimismo, la Circular 020 de 2022 del Ministerio de Educación (2022) define medidas concretas para garantizar una educación sin discriminación en cualquier institución educativa pública o privada del país, cumpliendo con la sentencia T-051 de 2011 de la Corte Constitucional (2011) que exige respetar el derecho a la educación para todos los individuos.

A nivel nacional, la Ley 115 de 1994 (1994), conocida como la Ley General de Educación, establece las normas que regulan el servicio público de la educación, asegurando la integración de toda la población, incluyendo aquella con limitaciones y capacidades excepcionales. Exige la implementación de acciones pedagógicas que fomenten la integración social y académica, respaldadas por programas de apoyo para una atención integral. Es importante destacar que la Ley 115 no solo obliga a la integración, sino que

también especifica que el Estado tiene la responsabilidad de desarrollar programas para la formación de los docentes en temas relacionados con la educación inclusiva. Además, en su artículo 48, la ley compromete al Estado con el desarrollo de aulas especializadas y ajustes curriculares destinados a atender las necesidades de la población estudiantil con talentos y capacidades excepcionales.

La educación inclusiva en Colombia se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad y la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión social. Para ello, el Estado colombiano ha establecido un marco legal y normativo que orienta y regula las políticas, planes y programas educativos que buscan garantizar una educación de calidad, gratuita y sin discriminación para todos los estudiantes. Estas políticas implican un cambio de paradigma en el modelo educativo, que pasa de ser segregado o integrado a ser inclusivo, donde todos los niños pueden compartir el mismo espacio educativo y recibir una enseñanza adaptada a sus características y potencialidades. Así, la educación inclusiva se convierte en un medio para promover la participación plena e inclusiva de las personas con discapacidad en la sociedad, así como para fomentar el respeto, la tolerancia y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Impacto del Marco Normativo en la Práctica Docente

El marco normativo que regula la educación inclusiva en Colombia tiene un impacto significativo en la práctica docente, ya que implica un cambio de paradigma en la forma de concebir y abordar la diversidad de los estudiantes. Este cambio supone tanto oportunidades como desafíos para los docentes, quienes deben garantizar el derecho a una educación de calidad, gratuita y sin discriminación para todos los niños y adolescentes, con o sin necesidades que requieren de apoyo especial.

Para ello, se requiere de la innovación y la creación de nuevas propuestas pedagógicas, didácticas y curriculares que respondan a las características y potencialidades de cada estudiante, así como de los recursos financieros, técnicos, humanos, apoyo e infraestructura adecuados para superar las barreras que se presenten en el contexto educativo. Además, se destaca la importancia de la actualización constante de conocimientos y competencias por parte de los docentes, así como de la colaboración entre educadores, instituciones educativas y las autoridades para construir un entorno educativo en el que cada estudiante pueda prosperar.

En conclusión, se enfatiza que el impacto del marco normativo en la práctica docente presenta oportunidades para el crecimiento y la equidad, pero también plantea desafíos que deben abordarse para lograr una educación verdaderamente inclusiva. Es en este sentido que este marco normativo es importante para la investigación porque sienta las bases para comprender la educación inclusiva en Colombia, además, abre campo a un panorama de investigación en donde entra en juego las representaciones de la comunidad educativa, en especial de los docentes frente a este marco normativo que regula su accionar y propone un cambio que impacta y responsabiliza directamente a los docentes.

Marco Teórico

En este apartado se presenta la situación actual del tema objeto de estudio, los avances más relevantes que se han llevado a cabo y los antecedentes del trabajo (estudios previos) a través de bibliografía específica.

Antecedentes

El propósito del estado del arte es revisar y analizar los estudios previos sobre las representaciones sociales de los docentes frente a la educación inclusiva en diversos contextos. Esta investigación busca contribuir a una comprensión más profunda del papel de los docentes en la promoción de la educación inclusiva. Para la revisión de la literatura, se establecieron criterios de búsqueda específicos utilizando palabras clave como "representaciones sociales docentes educación inclusiva", "barreras de aprendizaje", "percepciones sobre inclusión educativa", "barreras para la educación inclusiva" y "docente orientador". Se definieron categorías de análisis a priori para estructurar la revisión de manera coherente y sistemática. Las principales fuentes bibliométricas utilizadas fueron bases de datos y repositorios académicos reconocidos, tales como Academia.edu, SciELO, ResearchGate, Scopus y Redalyc. Estas plataformas proporcionaron acceso a una amplia gama de artículos y estudios relevantes, asegurando una amplia cobertura de la literatura existente sobre el tema. A continuación, las categorías de análisis "Representaciones Sociales sobre la educación inclusiva", "Educación inclusiva", "Apoyo del orientador escolar a los docentes de aula".

Representaciones Sociales Sobre la Educación Inclusiva

En esta sección se revisarán algunos estudios que han explorado las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la educación inclusiva, es decir, el conjunto de creencias, actitudes, valores y emociones que influyen en su percepción y acción frente a la inclusión.

Uno de estos estudios fue realizado por Garnique (2012) en una escuela de México, donde identificó las representaciones de 17 docentes; a partir de cuestionarios y entrevistas revela que los educadores carecen de capacitación y preparación en educación inclusiva, lo que dificulta el desarrollo de competencias para atender la diversidad. Asimismo, subraya la necesidad de políticas que respalden con recursos las acciones de las escuelas, pues también afectan las iniciativas que proponen los docentes para la inclusión.

Además de la falta de preparación que tienen los educadores, Rojas (2017) examinó las representaciones sociales de 11 docentes de primaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad en Venezuela; mediante entrevistas, revela la falta de formación y estrategias para identificar diferentes estilos de aprendizaje y necesidades de cada alumno. El autor, propone fomentar la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y concepciones de los docentes, además de proporcionar herramientas y recursos para la inclusión

De igual manera, Gutiérrez y Martínez (2020) analizaron las concepciones colectivas de 25 docentes en Bogotá y Cali, Colombia, acerca de la aceptación de niños con discapacidad en las aulas. A través de las entrevistas, la mayoría experimentó implicaciones emocionales que reflejaron la dificultad de afrontar la inclusión en el centro y la necesidad de un mayor apoyo. El problema se comprendió desde la falta de políticas que capaciten a los docentes para asumir ese deber, lo que afecta su motivación y satisfacción.

Esto se evidencia también en el estudio de Garzón (2020) quien investigó las representaciones de 9 docentes de primera infancia de un colegio de Bogotá. Los docentes manifestaron disposición para enseñar a grupos diversos, sin embargo, concuerdan con los estudios anteriores en que la falta de preparación en educación inclusiva es la mayor limitación. Se concluyó que se requieren nuevas estrategias y planes de mejoramiento para mitigar las brechas en la educación.

De acuerdo con los estudios anteriores, Otero (2023) exploró las representaciones sociales de la educación inclusiva en 204 profesores de Ciudad Bolívar a través de cuestionarios en línea. Los docentes concluyeron que es una necesidad implementar programas de sensibilización y capacitación en educación inclusiva. Además, se resaltó la importancia de mejorar los planes de estudio en las universidades para los educadores. El autor afirma que estas representaciones son determinantes para el logro de una educación inclusiva de calidad.

En síntesis, estos estudios muestran que los docentes enfrentan diversos desafíos para implementar la educación inclusiva en sus contextos. Sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva están influenciadas por la falta de capacitación, la necesidad de políticas y marcos legales que respalden a las escuelas y la necesidad de mejorar la formación de los docentes, así como por las implicaciones emocionales que conlleva la inclusión. Estos factores son clave para promover una educación inclusiva de calidad y garantizar el derecho a la educación de todos los niños.

Por otro lado, estos antecedentes proporcionan a la presente investigación una mejor comprensión sobre las representaciones sociales de los docentes desde diversas nacionalidades sobre la educación inclusiva y como están estrechamente relacionadas con las barreras de aprendizaje en el aula; es así como las representaciones sociales son un factor clave para promover reflexiones sobre la educación inclusiva.

Educación Inclusiva. La educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca garantizar el derecho a la educación de todos los niños, especialmente de aquellos que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Sin embargo, la implementación de este modelo implica una serie de barreras para los docentes, quienes deben adaptar sus prácticas y estrategias a la diversidad de sus estudiantes. Este tema, ha sido explorado desde las percepciones y actitudes que tienen los docentes en el aula de clase, así

como también, los desafíos y obstáculos que enfrentan para su implementación en las instituciones educativas de diversos países.

Entre estos, se encuentra el estudio realizado por Sevilla, Martín, y Jenaro (2017) quienes analizaron las percepciones de 1.150 estudiantes de maestría en una universidad de México, acerca de la educación inclusiva a través de cuestionarios. A pesar de sentirse aptos, los futuros docentes mostraron falta de disposición y una percepción negativa hacia la responsabilidad total del rendimiento y aprendizaje de todos los alumnos. Esto destaca la influencia de la formación y capacitación de los profesores en la inclusión en el aula.

En este sentido, González y Poy (2019) exploraron cómo perciben la enseñanza inclusiva 80 docentes de España a través de grupos focales. Se resaltó la falta de formación docente, de tiempo, políticas públicas poco realistas y la falta de colaboración de las familias. Concluyendo que los maestros deben comprender las habilidades y necesidades únicas de cada alumno. Ambos estudios subrayan algunas de las barreras y la necesidad de abordar estos problemas para promover una educación inclusiva efectiva.

Otro estudio que destaca estas barreras es la de Echeverri y Gil (2014) quienes, a partir del discurso de 30 docentes sobre la inclusión de alumnos con necesidades educativas en Quindío, Colombia, hallaron que estos tienen valores positivos hacia la inclusión, no obstante, admiten la carencia de formación y la necesidad de responsabilidad compartida entre docentes, profesionales y familias en el proceso, pues manifestaron que la inclusión no hace parte del plan académico y exigen mayor control, recursos y apoyo para su aplicación.

Ante la falta de recursos y apoyo en las instituciones educativas, Cueto, Dammert y Claudia (2018) analizaron el acceso a la educación especial, la calidad del servicio y las oportunidades para personas con discapacidad en áreas urbanas de Perú. Usando el análisis documental y entrevistas, encontraron que parte de esta población no asiste al colegio; detectaron carencias en la atención en la educación, infraestructura, material educativo,

monitorio y recursos docentes, lo que revela desafíos estructurales en la implementación de la educación inclusiva en dicho contexto.

Así mismo, Castillo, Quispe, Arias y Amparo (2022) indagaron la perspectiva de 59 profesores acerca de los obstáculos en la educación inclusiva en 6 colegios de Perú. Los docentes opinaron que la falta de integración en la comunidad educativa, aceptación de los compañeros, preparación de los docentes y la mala organización educativa limita la educación inclusiva. Estas dos últimas investigaciones revelan los desafíos estructurales y obstáculos en la implementación de la educación inclusiva en Perú.

En conjunto, estas investigaciones proporcionan una visión completa de las percepciones de los docentes y futuros docentes sobre la educación inclusiva, destacando la importancia de la formación, la necesidad de cambiar las actitudes y la de abordar los desafíos estructurales para promover una educación inclusiva. Así también, aportan a la investigación una base de información para la comprensión de las barreras para el aprendizaje que se presentan en el aula.

Apoyo del Orientador Escolar a los Docentes de Aula. A partir de la revisión de diversas investigaciones, se destaca la necesidad expresada por los docentes de contar con el apoyo de sus colegas, directivos, familia, profesionales especializados y políticas públicas que garanticen el acceso a la educación de todos los estudiantes. La ausencia de un orientador escolar y de políticas que promuevan la equidad en las aulas, limita la capacidad de los docentes para transformar y mejorar el entorno educativo.

En este sentido, Gamboa y Sainea (2017) llevaron a cabo un análisis de experiencias a través de 27 entrevistas entre orientadores y directivos escolares en España, centrándose en la mejora educativa. Se concluyó que el orientador desempeña un papel fundamental al generar procesos de ayuda, formación, abordaje educativo y psicológico, mediación de conflictos e

intervención socio educativa, fortaleciendo así los procesos educativos y brindando apoyo a los docentes para la mejora educativa

En cuanto al apoyo del orientador a los docentes, Martos (2017) determina, a través de entrevistas y cuestionarios a docentes de España, que estos profesionales efectivamente contribuyen significativamente a los procesos de mejora en las instituciones. Su investigación destaca la esencialidad del rol del orientador en el proceso educativo al fomentar prácticas inclusivas, apoyar el liderazgo pedagógico y asesorar al profesorado en procesos de mejora y todos los actores implicados en la educación de los estudiantes.

De manera similar, la investigación de Hernández (2015), basada en las perspectivas de siete docentes orientadores en un colegio de México, concluye que el rol de estos profesionales es acompañar y guiar a los estudiantes en sus desafíos, desarrollar habilidades y capacidades individuales, brindar mejoras en el aprendizaje y apoyar a los docentes. Esta comprensión subraya el papel vital que los orientadores desempeñan como agentes que contribuyen significativamente a la transformación educativa y que, así mismo, son el pilar fundamental para el apoyo de los docentes.

Al considerar al orientador como agente transformador, Salvador, Salmón y Rada (2012) examinaron el papel del orientador como agente de cambio en tres escuelas de Cantabria, España. A través de entrevistas a estudiantes y docentes, resaltaron la importancia del orientador en los procesos de mejora educativa, en el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la identificación de barreras que impiden que los alumnos desarrollen su potencial y participen en los cambios en la escuela.

De esta manera, Balsalobre y Herrera (2018) estudiaron el rol del orientador como agente de cambio dentro de un colegio en Murcia, España; a través de entrevistas con docentes concluyeron que el orientador es esencial para transformar la educación y orientar procesos futuros de reflexión, pues debido a ello, se implementó la metodología de

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en el colegio. En resumen, el orientador desempeña un papel crucial en la transformación educativa y en la implementación de metodologías.

Es así como, a través de diversas investigaciones, se evidencia la importancia crucial del orientador escolar como agente de cambio y facilitador en la transformación educativa frente a las barreras presentes en el Aula. La necesidad de contar con el apoyo del orientador se destaca como un elemento fundamental para mejorar el entorno educativo, promover la equidad en las aulas y garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes. Todas las investigaciones analizadas subrayan que el orientador no solo cumple un papel de apoyo a los docentes, sino que también contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, brindando ayuda, formación, abordaje educativo y psicológico, mediación de conflictos e intervención socio educativa.

En conclusión, estos estudios aportan evidencia empírica y destacan, desafíos significativos en el ámbito de la educación inclusiva y las representaciones sociales de los docentes. Además, refuerzan la importancia y la necesidad de analizar las representaciones sociales sobre la educación inclusiva en un colegio público de una zona rural en el Municipio del Valle del Cauca, Colombia, donde no hay orientador escolar. Estos estudios también proporcionan información esencial para enmarcar y comprender la problemática y, a su vez, ofrecen puntos de referencia cruciales para comparar y analizar los resultados de la investigación.

Marco Conceptual

A continuación, se presentan cuatro conceptos fundamentales derivados de la revisión de la literatura sobre educación inclusiva: educación inclusiva, integración y exclusión en la educación, barreras de aprendizaje, y representaciones sociales. Esta revisión ha permitido identificar y profundizar en estos conceptos clave para una mejor comprensión del contexto y los desafíos en la implementación de la educación inclusiva.

Educación Inclusiva

La educación inclusiva comprende la articulación de diversos procesos que buscan deshacer las barreras que impiden la participación de los niños, adolescentes y jóvenes en la educación. Además, comprende el desarrollo de un nuevo paradigma que involucre la construcción de una sociedad más justa y equitativa para todos. Por su parte, la inclusividad estaría orientada a mejorar las condiciones sociales y estructurales para desarrollar un aprendizaje significativo y para cambiar la situación de exclusión que pueden sufrir diversos grupos sociales más vulnerables o marginados.

El término de inclusividad y educación para todos fue implementado desde 1990 en el foro internacional de la UNESCO (1990) en un evento desarrollado en Tailandia. Desde entonces, se reconoció la importancia de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y del desarrollo de políticas para permitir que cada persona sin importar su edad pueda acceder a la educación. Además, que se le garantice el acceso a la educación con los recursos y apoyos para el desarrollo del individuo y el crecimiento continuo de la sociedad.

A partir de este momento, la UNESCO (2017) define la inclusión como la garantía de acceso a la educación que responde a la diversidad y las necesidades particulares de cada estudiante, destruyendo así las barreras y limitaciones para la educación y transformando las escuelas para educar en la diversidad. Esta iniciativa dio paso a que gran cantidad de países se encuentren inmersos e interesados en involucrarse en la promoción de sistemas educativos

inclusivos. En este sentido, autores como Parrilla (2002) definen la inclusión como el tránsito de las reformas educativas encaminadas a deshacer las barreras construidas por la exclusión hacia personas diferentes.

En este sentido, se definirá para la investigación, la educación inclusiva como el proceso que garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales, capacidades o condiciones socioeconómicas. No obstante, es importante comprender los siguientes subconceptos relacionados con el tema: Integración y exclusión educativa.

Integración y Exclusión en la Educación

El concepto de integración surge en la década de 1980, UNESCO (2008), como respuesta a la necesidad de integrar a la población con necesidades especiales en las escuelas. Esto implicó cambios en el currículo y las prácticas pedagógicas de los docentes. Sin embargo, muchas de estas personas no lograron adaptarse a los cambios de algunas escuelas. En este sentido, autores como Zardel (2012) especifica que, si bien el concepto pretende incorporar a población con diversas necesidades especiales en igualdad de oportunidades que los demás, en la práctica se deja más en evidencia las desigualdades al dar cuenta de que la integración de las escuelas está muy lejos de cumplir con su objetivo, y, por el contrario, puede llevar a excluir y segregar aún más a esta población.

Esta autora hace énfasis en que las escuelas presentan un desafío al tratar de realizar una educación inclusiva realmente efectiva, pues estos por su parte se deben de ajustar a unos tiempos, a un programa y a unos estudiantes que obligan al docente a continuar con las dinámicas de las clases. Esto puede excluir a los estudiantes que demandan más tiempo, dejándolos en desventaja con estudiantes que aprenden y terminan sus actividades con más eficacia. Por lo tanto, es importante realizar ajustes curriculares flexibles y que se ajusten a

los tiempos y los requerimientos de los estudiantes, y que no obliguen al docente, a unos objetivos y a unos ritmos que no permiten una integración adecuada.

En este mismo sentido, Arnaiz (2004) contempla esta segregación cuando los docentes se ven obligados a trabajar con esta población fuera del aula de clase, evitando el trabajo simultaneo y colaborativo, delegando el trabajo a otros profesionales como el orientador escolar o docentes de apoyo. En este sentido, la exclusión entendida por Castel (2004) es comprendida como la poca participación en la vida social y académica de los estudiantes con necesidades educativas, vulnerando y marginando sus derechos como persona.

En conclusión y de acuerdo como con (Plancarte, 2010; Parrilla, 2002; y Martín, et. Al., 2017) la escuela puede contribuir a formar una sociedad inclusiva al crear espacios libres de discriminación y segregación, independientemente de las características personales, sociales o culturales de cada individuo. No obstante, para lograr esto, la escuela debe ajustar su estructura, currículo y pedagogía e involucrar a la comunidad educativa, la sociedad, la familia y las instituciones externas en el proceso de educación inclusiva. De no ser así, las escuelas y los docentes se verán afectados al tratar de integrar a sus estudiantes de una manera errada y que posiblemente no contribuya significativamente en el proceso.

Barreras de Aprendizaje. Antes de comprender el término de barreras de aprendizaje, es necesario comprender el término de Necesidades Educativas Especiales. De acuerdo con Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), este hace referencia a aquellos alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje y requieren de apoyo, aunque no necesariamente presentan una discapacidad. De manera similar, Luque, (2009) define las necesidades educativas como la carencia de las habilidades necesarias que no permiten el correcto desarrollo individual y social de la persona, por lo que requieren de apoyos y recursos de la comunidad educativa para la satisfacción de sus necesidades.

El anterior concepto, también puede ser definido como “barreras para el aprendizaje y la participación” término implementado por Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), quienes lo sugieren para referirse a los factores que pueden impedir la educación integral en las aulas de clase de los alumnos, eso para evitar malas interpretaciones del concepto y se pueda incluir a toda la población de estudiantes. En este sentido, las barreras y los facilitadores para la implementación de la educación inclusiva juegan un papel significativo para la comprensión del contexto educativo.

Es así como para el ámbito de esta investigación, se conciben las barreras de aprendizaje como las limitaciones que obstaculizan tanto la enseñanza como el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas limitaciones surgen de una interacción de factores externos que afectan al individuo, destacando, en particular, la influencia de los elementos contextuales. Entre estas barreras, se encuentra la escasez de recursos, las barreras sociales y culturales, así como las metodologías y currículos de enseñanza inadecuadas, los cuales contribuyen a la complejidad del entorno educativo.

Al considerar las barreras de aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva, es esencial abordar los desafíos que los docentes y las instituciones educativas encuentran al intentar crear ambientes inclusivos. Autores como Hernández y Ainscow (2018) contemplan que es un reto complejo para las escuelas y los educadores la aplicación de las diversas medidas y estrategias que conlleva un enfoque inclusivo, por lo tanto, afirman que un verdadero cambio en las escuelas no se dará mientras que no haya una reestructuración en los currículos y la estructura organizativa de las instituciones educativas. Ante esto, Yépez (2018) y Ainscow (2011) consideran que uno de los actores principales para la reestructuración de las escuelas es el docente, quienes deben desarrollar las capacidades, el conocimiento y la actitud necesaria para promover ambientes y prácticas inclusivas.

Fundamentación Teórica

A continuación, se presenta la fundamentación teórica de esta investigación, basada en los aportes de tres autores principales, Jodelet, Moscovici y Abric.

Representaciones Sociales

La fundamentación teórica de esta investigación se basa en los aportes de Serge Moscovici, Denise Jodelet y Jean-Claude Abric, quienes han sido fundamentales en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, aplicada aquí al contexto educativo. El interés en el estudio de las representaciones sociales surge de la integración de conceptos clave provenientes de la sociología y la psicología, tales como las Representaciones Colectivas de Émile Durkheim, el Interaccionismo de George Herbert Mead y la Etnopsicología de Wilhelm Wundt (Martín, 2002). Estos enfoques sentaron las bases para que Serge Moscovici desarrollara su teoría de las representaciones sociales, ampliando el foco desde una psicología centrada en el individuo hacia un análisis más amplio de la psicología social.

Moscovici (1979) define las representaciones sociales como conocimientos de sentido común que se comparten y construyen socialmente a través de la comunicación y la interacción dentro de un grupo. En el contexto educativo, esto implica que las percepciones y creencias de los docentes sobre la educación inclusiva son formadas y modificadas por sus experiencias y la interacción con otros profesionales y la comunidad educativa. Moscovici argumenta que estas representaciones ayudan a los docentes a entender y navegar la compleja realidad educativa, proporcionando marcos de referencia para sus prácticas y actitudes.

Por su parte, Denise Jodelet aporta una perspectiva socio-dinámica, considerando que las representaciones sociales son procesos que implican una relación entre la figura y el sentido, es decir, entre lo que se representa y el significado atribuido a ello (Jodelet, 1986). En el ámbito educativo, Jodelet sugiere que las representaciones sociales de la educación

inclusiva no solo reflejan una imagen estática, sino que también incluyen el valor y el sentido atribuidos a este concepto por los docentes. Estos significados son influidos por el contexto social, cultural y educativo en el que los docentes operan, y juegan un papel crucial en la formación de sus prácticas y actitudes hacia la inclusión.

Otro de los referentes principales para comprender el planteamiento del problema de esta investigación, es Jean-Claude Abric, que, desde su enfoque estructural, destaca que las representaciones sociales son el resultado de la construcción e intercambio de conocimientos en la comunicación social y las experiencias diarias (Abric, 2004). Según este autor, en el contexto educativo, se resalta que las representaciones de la educación inclusiva son estructuradas por las interacciones y las experiencias compartidas entre docentes, y que estas representaciones estructurales influyen en cómo los docentes interpretan y enfrentan las barreras de aprendizaje, además sostiene que entender la estructura de estas representaciones es esencial para comprender cómo los docentes dan sentido a sus prácticas y cómo estas prácticas se adaptan a las demandas de un entorno educativo inclusivo.

La teoría de las representaciones sociales ofrece un marco integral para analizar cómo las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva influyen en la identificación y superación de las barreras de aprendizaje. La perspectiva socio-dinámica de Jodelet es particularmente relevante para explorar cómo los significados atribuidos a la educación inclusiva afectan las actitudes y prácticas docentes. Al integrar las perspectivas de Moscovici, (1979); Jodelet, (1986) y Abric, (2004) esta investigación busca ofrecer una comprensión completa de cómo las representaciones sociales en el contexto educativo afectan la dinámica y las prácticas inclusivas en el aula.

En la discusión de los resultados, se utilizarán estas teorías para interpretar cómo las representaciones sociales de los docentes impactan en la gestión de las barreras de aprendizaje. Este análisis permitirá una comprensión más profunda de las creencias, actitudes

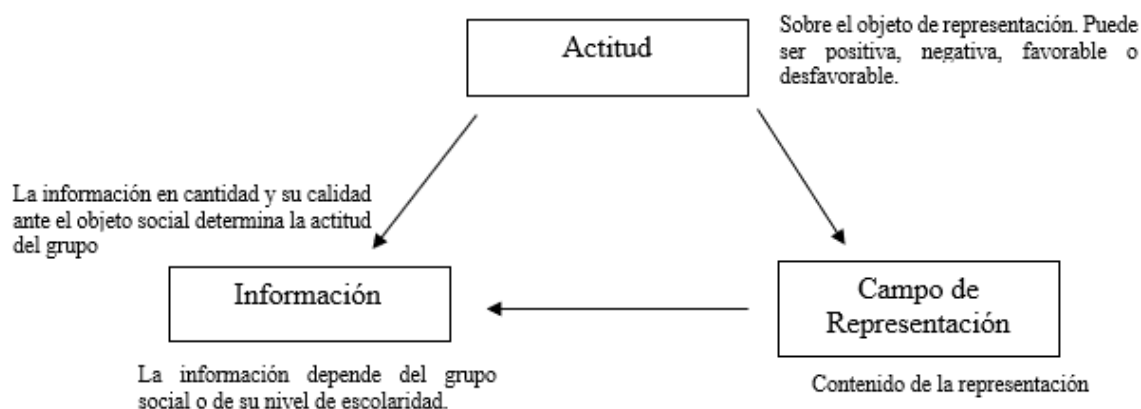
y prácticas docentes en relación con la educación inclusiva, proporcionando una visión detallada de las complejidades involucradas en la implementación de prácticas inclusivas en la educación.

Condiciones para la Aparición de una Representación Social

A partir de las anteriores perspectivas, se pueden plantear algunas condiciones para la aparición de una representación social. En este sentido, Patrick (2018) explica las dimensiones que sitúa Moscovici dentro del campo de estudio de las representaciones: La actitud, la información y el campo de representación. Como se presenta en la figura 1. el campo de la representación social.

Figura 1

Campo de Representación



Nota. Tomada de Patrick (2018)

De esta manera, se entiende que la actitud que toma el grupo dependerá en gran medida de la información y la posición en la que se encuentren en relación con el objeto de representación. De manera que esta será una representación social solamente si se produce colectivamente tras un proceso de comunicación, si es organizada, productiva, socialmente útil y compartida entre todo el grupo (Patrick 2018). En este sentido, las representaciones sociales deben cumplir con ciertos criterios y condiciones para su aparición.

A continuación, se analizarán las condiciones que, según Moscovici, son necesarias para que surja una representación social (RS) sobre un determinado objeto o fenómeno social. Según Martín (2002), Moscovici establece tres condiciones para la aparición de una RS: la dispersión de la información, la presión a la inferencia y el enfoque.

La primera condición, la dispersión de la información, hace referencia a que la información que se tiene sobre el objeto nunca es suficiente, ya que contiene vacíos y puede variar en calidad dentro de los grupos sociales. Esto implica que los individuos y los grupos deben buscar, seleccionar y organizar la información disponible, de acuerdo con sus intereses, necesidades y expectativas.

La segunda condición, la presión a la inferencia, indica que socialmente debe generarse una presión que demanda opiniones y que el grupo social pueda expresar su postura referente al tema de interés social para evitar quedar fuera de las dinámicas sociales y controversiales. Esto implica que los individuos y los grupos deben elaborar, interpretar y evaluar la información, de acuerdo con sus valores, creencias y actitudes.

La tercera condición, el enfoque, se refiere a que el objeto de la representación debe tener una relevancia o una significación para el individuo o el grupo que la construye. Esto implica que los individuos y los grupos deben atribuirle un sentido y un valor al objeto, de acuerdo con su identidad, su historia y su cultura.

Después de haber descrito las anteriores condiciones propuestas por Moscovici para la formación de una representación social, surge la necesidad de comprender el cómo se construye, se transmite y se transforma una representación social en el seno de una colectividad. Para responder a esta cuestión, esta investigación se apoya en el enfoque de Jodelet (1986), una de las principales exponentes de la teoría de las representaciones sociales y quien justificará la metodología tomando en cuenta que este tiene un amplio trayecto de investigación en el campo de la educación. Según Jodelet (1986), la representación social

implica dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje. Estos procesos permiten que una idea abstracta se materialice en una imagen, se integre en el sistema de referencia del grupo y se acepte como una evidencia. A continuación, explicaremos cada uno de estos procesos y cómo se relacionan con la investigación.

De acuerdo con este autor, el proceso de objetivación corresponde a la materialización de las ideas abstractas, es decir, hacer material lo invisible y comunicar las ideas y lo que los grupos piensan sobre un objeto de representación. A este proceso se le atribuyen tres fases para su ocurrencia Jodelet (1986): La selección, el núcleo figurativo y la naturalización.

La primera fase indica que los sujetos seleccionan aquellos elementos que se relacionan con su cultura y experiencias para representar el objeto social, en el caso específico de la investigación, refiere a los elementos que conforman la representación social de la educación inclusiva que tienen los docentes, así como los factores que influyen en su selección, tales como sus creencias, valores, actitudes, conocimientos, etc.

La segunda fase es el núcleo figurativo, el cual es la transformación de los anteriores elementos en imágenes o figuras que contemplan la representación social. La formación del núcleo figurativo implicaría a la investigación, identificar las figuras que sintetizan la representación social de la educación inclusiva que tienen los docentes, así como los mecanismos que las generan y las mantienen. El último proceso es la naturalización, el cual, es el resultado de la transformación de las imágenes y figuras del núcleo figurativo que hace que la representación social se convierta en una realidad objetiva y que haga parte del sentido común del grupo social.

Es así como la objetivación, según la teoría de Jodelet (1986) permite comprender el proceso mediante el cual las representaciones se manifiestan a partir de acciones y prácticas tangibles y visibles dentro de la sociedad. De esta manera, la objetivación de la representación puede manifestarse en el campo de la educación inclusiva en los centros

educativos a partir de políticas inclusivas, la adaptación de las aulas y la metodología necesaria para contrarrestar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación dentro de las escuelas. En resumen, la objetivación, según Jodelet (1986), es el proceso a través del cual las representaciones sociales adquieren forma tangible en la realidad cotidiana, ya sea a través de objetos, prácticas o acciones concretas que reflejan las creencias y valores compartidos por un grupo social.

Por otro lado, el segundo proceso descrito por Jodelet (1986) es el anclaje, el cual, contempla que toda representación está ampliamente relacionada con las experiencias personales de los individuos. Esto, quiere decir que las representaciones no son únicamente ideas abstractas, sino que implica una relación entre sucesos y vivencias de los individuos que le permiten dar sentido y significado a la representación, así mismo, se sitúan como puntos de referencia que contribuyen a la formación y mantenimiento de las representaciones.

Por ejemplo, si un grupo de personas tiene la representación social de que la inclusión es fundamental en la educación, los anclajes podrían ser experiencias específicas de interacción positiva con compañeros o estudiantes con necesidades especiales, o la participación en programas educativos inclusivos que hayan tenido un impacto positivo. En el contexto de la investigación sobre las representaciones sociales de los docentes ante la educación inclusiva, comprender el anclaje implica explorar cómo las experiencias individuales y colectivas de los docentes influyen en la forma en que perciben y entienden la inclusión en el aula.

En conclusión, las representaciones sociales son construcciones mentales que reflejan la forma en que los individuos y los grupos sociales interpretan y valoran la realidad. Estos procesos permiten comprender cómo se configura la inclusión educativa en los contextos escolares, y cómo se pueden generar cambios positivos que favorezcan el derecho a la educación de todas las personas. La teoría de Jodelet ofrece una herramienta valiosa para

analizar las representaciones sociales de la inclusión educativa, y para promover una educación más democrática, diversa y participativa.

Las Representaciones Sociales en el Campo de la Educación. El análisis de las representaciones en el ámbito educativo constituye un elemento para comprender la compleja interrelación entre los diversos actores y elementos que participan en el proceso de interacción y comunicación entre los grupos. Este enfoque cobra especial relevancia en el ámbito educativo, donde se manifiesta la interconexión entre valores, normas y roles. Jodelet (2011) destaca que, a pesar de la importancia del papel desempeñado por la educación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el énfasis al estudiar las representaciones radica en el análisis de las prácticas educativas y de formación en función de su posición cultural, económica, política e histórica en la sociedad. Esto, quiere decir que las prácticas educativas tienen una estrecha relación con las costumbres, creencias e historia y tienen la capacidad de evolucionar de acuerdo con las exigencias y demandas sociales.

En conclusión, la interrelación de las prácticas educativas con las costumbres, creencias e historia, su capacidad de adaptación a las exigencias sociales y, al mismo tiempo, su habilidad para preservar su identidad a pesar de nuevas políticas subraya la relevancia de las representaciones sociales en el campo educativo. Estas representaciones actúan como un prisma a través del cual se puede profundizar en las diversas situaciones y dinámicas presentes en el entorno educativo. Así, se evidencia que comprender y analizar las representaciones sociales en educación es esencial para abordar de manera integral los desafíos y cambios que surgen en este ámbito, permitiendo una visión más completa y contextualizada de las prácticas educativas y sus implicaciones en la sociedad.

Metodología

En este apartado se describe la metodología implementada en la presente investigación, la cual adopta un enfoque cualitativo y hermenéutico. Se utilizó el método del estudio de caso, focalizándose en 10 docentes de la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, sede José María Vivas, ubicada en el corregimiento de Palmaseca, zona rural del municipio de Palmira, Colombia. Se detallarán a continuación la selección de participantes, los procedimientos de recolección de datos y análisis, así como las consideraciones éticas que guían el desarrollo del estudio.

Tipo de Investigación

La investigación correspondió a un estudio de caso con un enfoque cualitativo, fundamentado en Sampieri (2014), quien destacó su idoneidad para comprender fenómenos desde la perspectiva de los participantes. Desde el punto de vista metodológico, un estudio de caso único se centró en un solo caso para explorar profundamente un fenómeno específico. Yin (2014) señaló que los estudios de caso únicos son adecuados cuando el caso posee un carácter crítico, permitiendo confirmar, desafiar o ampliar teorías existentes. Este enfoque cualitativo permitió la recolección de datos a través de diversas técnicas como entrevistas, observaciones y cartografías, proporcionando una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos. Además, permitió analizar el caso en su entorno natural, sin manipulación artificial, logrando una visión más auténtica y rica de las experiencias de los participantes. Según Rodríguez, Gil y García (1996), un estudio de caso único también puede ser revelador, permitiendo observar situaciones previamente inaccesibles para la investigación científica, aportando nuevos conocimientos y perspectivas teóricas valiosas.

Enfoque de Investigación

Se empleó un enfoque hermenéutico para interpretar y analizar los datos recolectados en este estudio, siguiendo las recomendaciones de Paterson y Higgs (2005). Este enfoque

metodológico permitió una comprensión profunda y contextualizada de los significados expresados por los docentes respecto a la educación inclusiva. Facilitó una interpretación detallada de sus experiencias y perspectivas, revelando las complejidades y matices presentes en las representaciones sociales de los participantes.

Participantes. Este estudio corresponde a un estudio de caso único, el cual, estuvo conformado por 10 docentes adscritos a la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, sede de Palmaseca, ubicada en la zona rural del municipio de Palmira, Valle del Cauca. Esta selección fue cuidadosamente realizada para abarcar una diversidad de perspectivas dentro de un marco de estudio manejable y representativo. La muestra estuvo compuesta por 3 docentes de primaria y 7 docentes de secundaria, con edades comprendidas entre los 45 y los 60 años. Todos estos docentes poseían título de maestría y enseñaban áreas como Matemáticas, español, Ciencias Naturales, Química, Ética y Sociales. En total, se entrevistó a 7 docentes mujeres, que representaron la mayoría de la muestra, y 3 docentes hombres de edades y experiencias laborales distintas, con una antigüedad en la institución de entre 5 a 15 años. Estas características demográficas y profesionales de los participantes enriquecieron la perspectiva del estudio, permitiendo una comprensión más completa de las representaciones sociales de los docentes sobre la educación inclusiva y sus implicaciones en el contexto educativo de la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información. A continuación, se presentan las técnicas de recolección de datos: la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la cartografía social participativa. Estas técnicas permitieron explorar en profundidad las percepciones, acciones y desafíos enfrentados por los docentes en relación con la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje. Las técnicas se pueden visualizar en el apéndice A y B de este documento.

Entrevista Semiestructurada: La entrevista semiestructurada, según De Toscano (2019), permite al investigador estimular al entrevistado a expresarse libremente, adaptando el lenguaje para garantizar una comprensión clara. Esta herramienta es clave para explorar las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje, utilizando guiones de preguntas flexibles para profundizar en temas específicos. Las entrevistas, realizadas individualmente y grabadas con autorización, permitieron a los docentes compartir sus opiniones y experiencias. Para analizar los datos, se transcribieron las respuestas, se utilizó el software Atlas Ti (Versión 24) para organizar y codificar la información, y se identificaron patrones y temas recurrentes. Según Miles y Huberman (1984), el análisis de datos consta de cuatro etapas: recopilación, simplificación, elaboración de conclusiones y presentación.

Observación no Participante: De acuerdo con Campos y Martínez (2012), se enfoca en obtener información válida y confiable a través de los sentidos y la lógica, destacando la importancia de una planificación cuidadosa y una ejecución hábil. El observador adopta una postura neutral, absteniéndose de intervenir o influir en el entorno, lo que permite recopilar datos sobre interacciones y dinámicas en el aula sin distorsionarlas. En este caso, se observaron prácticas docentes relacionadas con la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje, registrando detalladamente en una rejilla las acciones de los docentes y las respuestas de los estudiantes. Para el análisis de estas observaciones, se utilizó Google Forms para registrar sistemáticamente las interacciones en el aula, las estrategias pedagógicas y las prácticas docentes. Los datos fueron codificados y analizados para identificar prácticas innovadoras y dificultades persistentes, proporcionando así una visión directa y objetiva del aula, lo que facilitó la identificación de patrones y aspectos relevantes para el análisis de las representaciones sociales de los docentes.

Cartografía Social: La cartografía social participativa permite a los docentes materializar sus percepciones sobre la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje. Según Andrade y Santamaría (2010), esta técnica facilita que los grupos sociales creen mapas que reflejan su situación y realidad. Jodelet (1986) explica que la representación social involucra dos procesos: la objetivación, lograda a través de representaciones visuales, y el anclaje, que integra estas representaciones en el sistema de referencia del grupo. Así, la cartografía social ayuda a comprender y aceptar colectivamente las percepciones de los docentes, consolidándolas como evidencia válida en la investigación. Para ello, se empleó el software Atlas Ti (Versión 24) y se adoptó una metodología participativa, donde los docentes colaboraron en la creación de mapas que representaban sus experiencias sobre la inclusión educativa. Estos mapas se analizaron cualitativamente para identificar áreas problemáticas, recursos disponibles y estrategias utilizadas por los docentes para enfrentar las barreras educativas.

Finalmente, se compararon los datos obtenidos de la cartografía social con las entrevistas y observaciones no participantes, lo que validó los hallazgos y permitió una comprensión más integral de los desafíos y prácticas inclusivas en el contexto educativo estudiado. Además, la investigación siguió principios éticos fundamentales; por lo tanto, se proporcionó un formulario de consentimiento informado que detallaba el propósito y riesgos del estudio. De este modo, la participación fue voluntaria y los datos se mantuvieron confidenciales, utilizando códigos para proteger la identidad de los participantes.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a través de las técnicas descritas anteriormente y se analizará la información recopilada. Este análisis permitió comprender las percepciones, experiencias y desafíos de los docentes en el contexto de la educación inclusiva, y las implicaciones de estas representaciones sociales en su práctica pedagógica. En este apartado se presentarán los resultados en el siguiente orden: 1) las entrevistas semiestructuradas, 2) las observaciones no participantes y 3) la cartografía social participativa.

Entrevistas Semiestructuradas

Se realizaron siete entrevistas individuales de forma presencial las cuales fueron grabadas y transcritas previo consentimiento de los participantes. El objetivo fue identificar las representaciones sociales que los docentes tenían sobre la educación inclusiva, y cómo estas influyen en las barreras percibidas en el ejercicio docente. Se utilizó un guion semiestructurado con preguntas abiertas y cuatro categorías de análisis; a) barreras percibidas, b) impacto en la labor pedagógica, c) estrategias de adaptación y d) perspectivas de cambio. Las preguntas de las entrevistas se pueden visualizar en el apéndice A.

A continuación, se presentan 8 códigos generados en este software de Atlas ti con su respectiva descripción y la frecuencia con la que aparecen en las producciones de los participantes de las entrevistas en la siguiente tabla:

Tabla 1*Distribución de Grupos de Códigos*

Grupo de códigos	Códigos	Descripción
1. Percepción sobre la Educación Inclusiva en la Institución Educativa	12	Percepciones de los docentes sobre la implementación de la educación inclusiva en la institución educativa.
2. Barreras Biológicas y de Salud	7	Obstáculos relacionados con la salud física o condiciones biológicas de los estudiantes que afectan su participación en la educación inclusiva.
3. Barreras de Recursos disponibles	8	Limitaciones en los recursos disponibles o en el acceso a la tecnología que dificultan la implementación de la educación inclusiva.
4. Barreras Emocionales y Sociales	12	Factores emocionales y sociales que obstaculizan la inclusión de todos los estudiantes en el entorno educativo.
5. Barreras Institucionales y Estructurales	10	Obstáculos derivados de la estructura organizacional o normativa de la institución educativa que dificultan la práctica de la educación inclusiva.
6. Impacto en la labor pedagógica	4	Efectos de las barreras percibidas en la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación inclusiva.
7. Adaptaciones y Estrategias en la Educación Inclusiva	18	Acciones y enfoques utilizados por los docentes para adaptarse y abordar las necesidades de diversidad en el aula.
8. Cambios Institucionales y de Políticas Educativas Deseados	9	Propuestas de cambios en las políticas o estructuras institucionales para

promover una educación inclusiva
más efectiva.

Nota. Grupos de códigos generada en Atlas ti.24

En esta tabla se presentan los 8 grupos de códigos generados, los cuales fueron analizados para asignar códigos específicos y extraer citas textuales que ilustran cada tema identificado. Se destaca que el grupo de código más frecuentemente mencionado en las entrevistas fue "Adaptaciones y Estrategias en la Educación Inclusiva", seguido por el grupo de "Barreras emocionales y sociales".

A continuación, se presentan 8 subcategorías de análisis derivadas de la investigación, basadas en los datos procesados a través del software Atlas.Ti (Tabla. 2).

Tabla 2

Subcategoría 1. Percepción Sobre la Educación Inclusiva

Código	Cita	Frecuencia
Definición de los docentes frente a la educación inclusiva	“La educación inclusiva debería ser el fin primero y último de la educación. ¿De qué se trata la educación? Pues de incluir a los olvidados, a los más pobres” “Esta es una institución bastante alejada de la mano de Dios y del Estado. Entonces, si a mí usted me pregunta por la inclusión, yo diría que es un discurso que suena muy bien. Pero que es fundamentalmente demagógico”	7
Experiencias estudiantes con nees	“Todos hemos tenido a lo largo de nuestra labor como maestros estudiantes con necesidades educativas especiales”	7
Falta capacitación en educación inclusiva	“No hemos recibido capacitación. Lo que yo manejo de educación inclusiva es porque lo he trabajado desde la línea de formación doctoral,	7

	desde la línea de formación académica, porque he estudiado por mi cuenta, porque he leído sobre el tema”	
Profesionales inadecuados y recursos	“Es un tema que funciona muy bonito en el papel porque en el papel todo se puede, pero en la práctica hay muchas falencias ¿por qué? porque en la práctica no hay recursos, no hay profesionales, no hay herramientas, se habla de la educación inclusiva pero realmente en las escuelas no hay profesionales adecuados para tratar o trabajar con esta población”	6
Impacto negativo en la labor pedagógica	“Es muy difícil cuando estos niños vienen con tantos problemas y no se les puede dedicar el tiempo que se debería, entonces es atender a ese niño más otros 20 o 30 en el salón y esos niños requieren una persona especializada y no hay quien lo haga, uno con las uñas”	5
Todos están en el aula regular	“Nosotros nunca fuimos capacitados para dar clases a gente con discapacidades mentales. Siempre el gobierno dijo, vaya, dé clases, sea quien sea. O sea, nunca discriminó a los niños normales de los especiales, sino que reciba al especial, reciba a todo el mundo. Y uno pues trata de hacer la tarea, trata de incluirlos en el sistema”	4
Creación de espacios de colaboración, discusión	“Faltan como unos espacios más íntimos, que sean al interior de la sede. Por ejemplo, que digan, hoy los profesores van a entrar a las 8 de la mañana, porque vamos a revisar qué chicos necesitan un tratamiento especial en los cursos. Y que cada director traiga su información y vamos a ver, esos espacios así, como tal, no hay aquí”	3

Desgaste y falta de estrategias de apoyo a la diversidad	“Aquí estamos viendo un caso con la niña autista. Y mire que se ve el desgaste de la maestra. El foco de la atención de la maestra debe ser que esa niña no les haga daño a los niños. Entonces se estanca para mí el avance de los 29 que están ahí, que quieren aprender y quieren avanzar”	2
Ampliación de recursos tecnológicos	“yo sé que es imposible pedir que haya más televisores o más equipos, pero sería bueno que los hubiera”	1
Falta de intervención y colaboración familiar	“Yo a los padres les invito mucho. Somos un equipo de trabajo donde interactúan las partes, la directiva, el profesor, el padre de familia, el niño. Si alguno de los cuatro falla, falla todo el proceso, y esto ha pasado muchas veces”	1
Necesidad de capacitación práctica y tallerista	“Las capacitaciones nunca están de más. Pero que sean de corte práctico, que hablen sobre estrategias, sobre herramientas en clase”	1
Necesidades de avance en inclusión	“Creo que falta bastante por avanzar y por construir, por formar, por capacitarse. Hay toda una intencionalidad, sí. Y hay una tendencia a la inclusión. Pero se tiene que ser más específico, más explícito”	1

Nota. Percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, organizadas en diferentes categorías. Cada cita refleja la frecuencia con la que se mencionaron ciertos temas y proporciona una visión de las experiencias y desafíos enfrentados en el ámbito educativo inclusivo.

La tabla 2 resume las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en su institución educativa. Se identificaron varias subcategorías claves, como la definición de educación inclusiva, experiencias con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), y la falta de capacitación en el área, cada una mencionada por todos los entrevistados.

Otros temas recurrentes incluyen la falta de recursos y profesionales adecuados, el impacto negativo en la labor pedagógica, y la falta de espacios de colaboración y estrategias de apoyo a la diversidad. También se señalaron la necesidad de más recursos tecnológicos y la falta de intervención familiar. En menor frecuencia, se mencionó la necesidad de capacitaciones prácticas y el avance en inclusión. Las preguntas de las entrevistas se pueden visualizar en el Apéndice A.

Tabla 3

Subcategoría 2. Barreras Biológicas y de Salud

Código	Cita	Frecuencia
Barreras en acceso a servicios de salud	“los contextos rurales tienen poblaciones más vulnerables. Y tienen menos facilidad de acceso a los recursos, como esta”.	8
Trastornos de comportamiento y de conducta	“nosotros todo el año citábamos y citábamos por comportamientos y no pasa nada y no hay cambio, entonces pasan al otro año y la profe, ay lo mismo, pues como no va a ser lo mismo si no hay un cambio en casa, ahora, el papá cree que el cambio es la pela y esa no es la solución” (...) “el año pasado el problema era el comportamiento y unos comportamientos tan en contra de lo que es un niño como tal”	5
Desafíos de comportamiento	“yo a estos muchachos les tengo un gran cariño, pero, pero son irresistibles. Son irrespetuosos, son patanes, vienen del maltrato en la familia. Si usted cita a un padre de familia, una madre de familia, no se le haga raro que usted le está diciendo, mire, es que fulanito, y la mamá saca un par de bofetadas delante de uno. Entonces, hay mucho maltrato, mucho, y es muy, es muy poco lo que se puede decir”	2

Necesidades no diagnosticadas	“uno trabaja desde una base de un criterio de que uno de pronto asume que hay ciertas falencias, ciertas carencias que se reflejan, pero no lo puede uno decir abiertamente porque no hay un criterio médico y es muy riesgoso” “aquí nosotros los docentes no podemos diagnosticar nosotros simplemente vemos y recomendamos al padre de familia y el padre de familia debe seguir con el proceso”	2
Dificultades de adaptación y aprendizaje	¿Como llegan ellos de la casa? ellos no escuchan, ellos no siguen normas, uno viene a sentir tranquilidad como el jueves y el viernes y los lunes nuevamente una dificultad para que presten atención”	2
Barreras biológicas	“hay factores biológicos desde el nacimiento y hay factores emocionales que vienen ligados directamente de los hogares y de los procesos de crianza los padres los cuidadores”	1
Falta de adaptación del entorno escolar	“El entorno escolar está hecho para que el estudiante regular avance. Desafortunadamente la educación y el sistema educativo colombiano están diseñados en unos parámetros, valga el atrevimiento de normalidad, en donde no se toma en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas que requieren de herramientas diferentes”	1

Nota. En esta tabla se presentan las barreras biológicas y de salud que afectan la participación de los estudiantes en la educación inclusiva, organizadas en diferentes categorías.

Las subcategorías revelan que, en áreas rurales, el acceso limitado a servicios de salud deja a las poblaciones vulnerables sin recursos. Además, los trastornos de comportamiento se acentúan en entornos familiares disfuncionales, quienes presentan dificultades de adaptación

y aprendizaje, problemas de atención y para seguir normas. Otra barrera importante es la falta de diagnósticos. Aunque los docentes pueden identificar problemas, dependen de los padres para evaluaciones formales. Además, el entorno escolar está diseñado para estudiantes regulares, sin considerar adecuadamente a aquellos con necesidades educativas especiales.

Tabla 4

Subcategoría 3. Barreras Emocionales y Sociales

Código	Cita	Frecuencia
Falta de acompañamiento familiar	“hay muchas familias que no aceptan la discapacidad y las que la aceptan pues sí, saben que el niño tiene una discapacidad, pero no lo acompañan ni apoyan en el proceso”	11
Resistencia y Negación de la Condición del Niño	“muchos padres de familia no aceptan que su hijo tenga necesidades educativas, que su niño sea, entre paréntesis, un niño diferente. ¿Por qué? Porque se resisten a buscar la ayuda de los profesionales y se quedan con que es absolutamente normal la educación que debe recibir su hijo”	8
Resistencia familiar_ayuda profesional	“En primer lugar, resistencia de los padres de familia. Hay que saber hablar con los padres de familia porque cuando tú hablas de que el chico tiene algún problema, algún déficit o algo que no está bien, los padres de familia saben colocarse a la defensiva”	6
Entorno familiar	“La más importante es la falta de acompañamiento de padres o amigos. Esa es la más importante. El padre no acompaña, el padre se cita y no viene, siempre está ocupado, saca un pretexto. Y acompañamiento en la casa, por ejemplo. Esos niños necesitan primero mucho afecto, mucho	5

	acompañamiento. Llevarle la parte afectiva con la parte emocional y la parte motivacional”	
Falta de colaboración y comprensión de los padres	“Yo entiendo a la señora por ser mamá, porque es su hija, porque tiene una condición especial, pero también tienen que prestarse ellos para el trabajo de la docente, pero ellos se cierran en lo que ellos creen y no podemos hacer nada juntos”	4
Resistencia a la dirección del estudiante con NEES	“la mamá alguna vez me decía, ¿qué plan tienes para ella? Yo puedo tener los planes, pero ella tiene otro tipo de falencias y es en la parte comportamental que ni límites, ni normas ni nada, entonces si yo no trato primero eso los planes no van a funcionar, porque sigo agresiva, porque sigo pegando, porque sigo mordiendo, porque sigo tirando”	4
Falta de límites claros en entorno familiar	“aquí hay familias disfuncionales, familias fragmentadas, hijos a cargo de abuelitas, familias monoparentales, familias mixtas, niños mixtos, donde el papá dice sí y la mamá dice no”	3
Realidad social y familiar de los estudiantes	“Yo apoyo este gobierno, pero normalmente es un Estado alejado de la realidad. Unas familias desestructuradas, mujeres solas criando niños, abuelas criando niños, mujeres de 65, 60 años, criando adolescentes, un anciano no está para curar a un adolescente. Todo confabula, en contra del maestro”.	2
Tensiones en la relación entre la escuela y la familia	“la gente se siente frustrada o atacada, o ataca a los otros cuando no comprende una situación. Y a veces cuando tengo un chico que es demasiado extrovertido, yo no puedo decir que tiene TDAH, pero si se le sugiere al padre de familia qué es necesario. La frustración de él se puede reflejar en uno, porque él va a sentir que le estoy atacando”	1

Riesgo de acusaciones injustas	“lo otro es que la ley, la ley cada vez nos pone más barreras. Yo debería poder acercarme a estos niños, pero corro el riesgo de ganarme un problema legal. ¿Por qué? Pues porque es que cualquiera lo puede acusar a uno de acoso, especialmente a los docentes hombres”	1
Dificultades logísticas y económicas	“los contextos rurales tienen poblaciones más vulnerables y deprimidas en algunos aspectos que los contextos urbanos. Y tienen menos facilidad de acceso a los recursos”	1
Desafíos de la migración y el desplazamiento	“los niños venezolanos son un reto interno y con un mínimo de recursos”	1

Nota. En esta tabla se presentan las barreras emocionales y sociales que afectan la participación de los estudiantes en la educación inclusiva, organizadas en diferentes categorías.

La tabla 4 identifica diversas barreras emocionales y sociales que dificultan el proceso educativo de niños con necesidades educativas especiales (NEES). Las barreras más mencionadas incluyen la falta de acompañamiento familiar, la resistencia y negación de la condición del niño, donde los padres se niegan a aceptar y buscar ayuda profesional, y la resistencia familiar a la ayuda profesional, con padres que se ponen a la defensiva al recibir informes sobre los problemas de sus hijos. Además, se menciona la falta de colaboración y comprensión de los padres, la ausencia de límites claros en el entorno familiar y las tensiones entre la escuela y la familia. Estas dificultades se agravan con problemas logísticos y económicos en contextos rurales.

Tabla 5*Subcategoría 4. Barreras de Recursos Disponibles*

Código	Cita	Frecuencia
Capacitación insuficiente	“Capacitación como tal no hemos recibido, nos han dado charlas de qué es cómo funciona, pero hasta ahí, pero si a mí me ponen enfrente de un niño con una discapacidad particular no tengo ni idea de qué hacer porque yo no tengo las herramientas para manejar ese tipo de cosas”	14
Falta de herramientas y recursos	“Los factores son la falta de recursos, o sea, los recursos no alcanzan a llegar a las instituciones educativas, más que todo las rurales, y aún en la parte urbana todavía se ven sus falencias y en la parte rural no llega”	14
Falta de personal de apoyo (psicólogo, fonoaudiólogos, enfermero)	“Hay unas instituciones a las que los profesores oficiales llevan a sus hijos. Y a estas instituciones, y son las instituciones mimadas en cada municipio. A esas instituciones mimadas se les asigna un personal psicólogo, enfermero o un médico de planta, fuera de aseadoras, porteros, vigilantes. En tanto que hay otras instituciones que son como la niña fea, que nadie la mira, como esta. Aquí un muchacho se nos accidenta y a ver cómo resolvemos eso con primeros auxilios”	14
Escasez de materiales y recursos educativos	“No, aquí no hay recursos para nada. No hay recursos. No tenemos biblioteca prácticamente, no tenemos laboratorio de química ni de física”	5
Estudiantes tratados regularmente	“Los apoyos no existen, recursos no se tienen, todos los estudiantes se tratan como regular. Ya los docentes en el aula cuando identifican empiezan a flexibilizar algunas de las actividades que se les asignan a los	4

	muchachos con el fin de que aquellos que tengan dificultades puedan trabajar a su ritmo”	
Desgaste y deterioro de los recursos existentes	“Yo me he hecho unos libros de bachillerato. Yo me los he comprado con mi plata. Los muchachos los maltratan, les ponen vulgaridades, les arrancan las hojas. Yo trato de recuperar lo que puedo, pero es lo que hay. La institución no hace ninguna cosa por conseguir material”	1
Falta de recursos para la adquisición de materiales educativos	“Yo no le puedo pedir a un estudiante estrato uno máximo dos como lo hacen en los colegios privados. En los colegios privados el niño llega a la casa con un listado. Lengua castellana de grado 11. Editorial Santillana Y la mamá... a más tardar el fin de semana se va a la librería. Y compra todo el listado. No. ¿Cómo le voy a pedir yo libros de texto a unos muchachos que...Que si hay para el almuerzo no hay para la comida? Y esa es nuestra población. Nosotros mismos conseguimos”	1
Recursos humanos insuficientes	“Los docentes debemos hacer una cantidad de labores que no están en el contrato, pero que hay que cumplirlas. Hay unas instituciones que son privilegiadas, que tienen una gran cantidad de personal para cumplir con una cantidad de funciones. Y otras instituciones como la nuestra, que somos como medio olvidadas”	1

Nota. En esta tabla, se presentan las barreras relacionadas con los recursos disponibles en la educación inclusiva. Cada cita refleja la frecuencia con la que se mencionaron ciertos temas y proporciona una visión de los desafíos enfrentados.

La tabla 5 destaca las barreras relacionadas con los recursos y la tecnología que afectan la educación de niños con necesidades educativas especiales (NEES). Las barreras

más frecuentes incluyen la capacitación insuficiente de los docentes, la falta de herramientas y recursos, y la ausencia de personal de apoyo como psicólogos y enfermeros, todas con 14 citas. Además, se mencionan la escasez de materiales educativos, el desgaste de los recursos existentes y la insuficiencia de recursos para adquirir materiales. Los estudiantes suelen ser tratados regularmente sin apoyos específicos, y las limitaciones económicas de las familias dificultan la adquisición de materiales necesarios.

Tabla 6

Subcategoría 5. Barrera Institucionales y Estructurales

Código	Cita	Frecuencia
Falta de apoyo gubernamental	“falta mucho porque no tenemos el apoyo de la Secretaría de Educación o del Estado básicamente para que estos niños reciban la atención que necesitan, porque necesitan unas condiciones especiales y no las hay”	10
Falta de apoyo institucional	“Lo que hace la institución es bastante poco, porque simple y sencillamente cada maestro tiene que darse sus estrategias para enriquecer su conocimiento y darle el trato que más se ajuste a los estudiantes. Si ni siquiera la administración municipal llama a capacitación, mucho menos lo va a hacer la institución.	3
Falta de infraestructura	“no se tienen los espacios indicados, no se cuenta con el personal idóneo, no se tienen recursos didácticos ni de ninguna otra índole para atender y vencer estas barreras que se presentan”	2
Falta de reconocimiento institucional	“hay unas instituciones a las que los profesores oficiales llevan a sus hijos. En tanto que hay otras instituciones que son como la niña fea, que nadie la mira, como esta”	2
Limitaciones del sistema educativo	“Desafortunadamente la educación y el sistema educativo colombiano están diseñados en unos parámetros, valga el atrevimiento de normalidad”	2

Mal estado físico del colegio	“Yo creo que aquí en la institución un cambio físico. La pintura. Que sean salones más apropiados, con colores menos oscuros. Las baterías sanitarias, la tienda escolar, la parte de los techos. La parte de adelante está muy, muy descuidada”	2
Competencia desigual en el sistema educativo	Me preguntan cómo nos va en pruebas PISA. Pruebas AVERONCE. Pues nosotros generalmente estamos en la cola del sistema. Pero es que a nosotros nos toca competir. Con cero los recursos contra las instituciones públicas de lujo. Y contra la educación privada de lujo. Y también nos toca competir con Corea. Y con Finlandia. Y con Suecia. ¿No? Supuestamente en las mismas condiciones.	2
Influencia de los cambios políticos en la educación	Cambian los gobiernos y cambian las políticas estatales. Entonces cada gobierno trae un discurso. Lo de la inclusión está muy teñido de intereses políticos. Y de mucha demagogia”	1
Institución educativa obsoleta	“la escuela, la escuela es una institución, del siglo XIX, con maestros del siglo XX, para estudiantes del siglo XXI. La institución como tal es una institución obsoleta. Esto es un enorme cascarón, que no responde a los intereses, a los intereses, los gustos, las inquietudes de la gente de ahora. Como institución, es una institución obsoleta”	1
Limitaciones en el acceso a capacitación	“Aquí vienen, dan una charlita en las semanas de desarrollo institucional y no vuelven. El sueño dorado es poder tener un docente orientador. Y nosotros no tenemos ningún personal de apoyo”	1

Nota. Percepciones de los docentes sobre las barreras institucionales y estructurales que afectan la educación inclusiva. Las citas reflejan la frecuencia con la que se mencionaron ciertos temas y proporcionan una visión de los desafíos enfrentados en la institución.

Esta tabla revela una serie de barreras institucionales y estructurales significativas que afectan el entorno educativo. Estas incluyen la falta de apoyo gubernamental e institucional para adecuar las condiciones necesarias para los estudiantes con necesidades especiales, la deficiencia en infraestructura y recursos didácticos, así como la falta de reconocimiento y apoyo para mejorar las condiciones físicas de las instituciones. Además, se destacan las limitaciones del sistema educativo, la competencia desigual frente a instituciones con mayores recursos y la influencia de los cambios políticos en las políticas educativas.

Tabla 7

Subcategoría 6. Impacto en la Labor Pedagógica del Docente

Código	Cita	Frecuencia
Dificultad para detectar las necesidades	“sobre todo el tipo de discapacidades de comportamiento, de déficit de atención de trastornos por hiperactividad, que son más difíciles de detectar y más difíciles de manejar, entonces son niños que requieren una intervención distinta y uno desde el qué hacer es muy difícil porque no tiene las herramientas”	2
Dificultades para establecer autoridad	“yo le digo a veces a los papás, si el niño no tiene un referente de autoridad en casa, aquí no lo va a conseguir, porque sabe que a los adultos no les hace caso y yo aquí no puedo castigar”	2
Desafíos en la gestión del tiempo y de estrategias de enseñanza flexibles	“Una de las barreras es el número de estudiantes. En sexto, séptimo y octavo hay más de 30 estudiantes por salón, es muy difícil poderle brindar la atención que requiere una persona con necesidades especiales”	8
Sobrecarga de responsabilidades del docente	“Pero en una institución como esta, nosotros no tenemos portero. Hay que abrir la puerta. Si el coordinador no está, hay que atender personas que vengan de afuera. Vigilar en los descansos. Mucho,	7

una gran cantidad de actividades que no figuran en el
papel pero que hay que cumplirlas”

Nota. Esta tabla resume las percepciones de los docentes sobre cómo las barreras afectan su labor pedagógica.

La Tabla 7 evidencia diversos obstáculos que tienen un impacto negativo en la labor pedagógica de los docentes. Desde la dificultad para identificar y manejar necesidades especiales hasta los desafíos en el establecimiento de autoridad en el aula, estos factores afectan directamente la calidad de la enseñanza. La gestión de un número elevado de estudiantes por clase y la sobrecarga de responsabilidades adicionales fuera del currículo formal también son elementos críticos que comprometen la capacidad de los educadores para ofrecer un apoyo efectivo y personalizado a cada alumno.

Tabla 8

Subcategoría 7. Adaptaciones y Estrategias en la Educación Inclusiva

Código	Cita	Frecuencia
Adaptación del plan de estudios	“todos trabajamos el mismo plan de estudios por periodo y ya cada docente hace las actividades de acuerdo como a la metodología que tenemos cada uno”	6
Atención individualizada	“uno sabe que hay niños que son más visuales, otros que son más auditivos, otros que son más de hacer, otros más de hablar, entonces toca valorar de diferentes maneras estos chicos y enfatizar en los aspectos que uno sabe ellos tienen más facilidad para adquirir los conocimientos”.	6
Plan y seguimiento de apoyo individual	A la chica por lo menos se le está haciendo un plan de apoyo. Eso se hace con otros niños que tienen déficit. Se hace un plan de apoyo junto al padre de familia y ellos van trayendo evidencias y uno va viendo los avances”	5

Apoyo emocional	El trabajar en equipo y el sentir de que yo estoy haciendo algo por el grupo, que no me van a tachar de que no estoy haciendo nada o que lo estoy haciendo mal. Y eso es muy importante para la parte motivacional y emocional de las personas que necesidades educativas”	5
Flexibilidad de las actividades	Ya nosotros en el aula cuando identificamos empezamos a flexibilizar algunas de las actividades que se les asignan a los muchachos con el fin de que aquellos que tengan dificultades puedan trabajar a su ritmo”	4
Adaptaciones en la presentación de contenido (visuales y otros)	“Entonces, al ver que ella era tan organizada, en el área de ciencias empecé a trabajar con ella esquemas. Cuadros, mapas, y a ella eso le encantaba. Era su forma de representar el mundo”	4
Se pide apoyo a la familia	“hay chicos que llega un momento que hay que llamar al padre de familia, vamos a hacer estos compromisos, vamos a hacer esto en casa para que se vean los resultados aquí”	4
Estudio independiente del docente	“ya queda que cada uno, cuando se enfrenta a las situaciones de necesidades educativas, pues es lo que se rebusque, lo que escudriñe por ahí entre libros, videos y ayudas didácticas para poder hacer lo que mejor pueda”	3
Promoción de un ambiente inclusivo y aceptación	“una mamá vino estos días, una niña de séptimo, que tiene problemas de habla. Y los niños la remedan, tratan de imitarla. Claro, la niña puede estar atenta a la clase y quiere participar y no lo hace por temor a la burla. Entonces, yo hago respetar esa parte. Yo no, hable tranquila, que yo miro a ver quién se burla para tomar correctivos. Pero yo creo que eso son barreras y límites”	3
Trato respetuoso y personalizado	“Y yo me enfatizo más en la persona que en lo académico. Si yo educo personas responsables, disciplinadas, lo demás viene solito”	3

Motivación	La que más me funciona es la salida del tablero. Porque primero los niños deben perderle miedo a la participación. Segundo, que se sientan respaldados por mí. Entonces, cuando sale al tablero. Primero, pierde el miedo. Segundo, lo enfrento a algo que tenía por ahí. Entonces, ya él se siente con confianza. O sea, es respaldarlos siempre”	2
Asignación de roles y tareas claras	“Y la negociación es muy importante. Entonces darle a alguien un papel, un rol, una tarea clara, específica, delimitada, acorde a sus capacidades, dentro de un grupo más grande, optimiza”	1
Autonomía docente	“Lo que hace la institución es muy poco, bastante poco, porque simple y sencillamente cada maestro tiene que darse sus estrategias para enriquecer su conocimiento y darle el trato que más se ajuste a los estudiantes que tienen sus diferentes necesidades”	1
Creación de equipos de apoyo	“El uso de factores protectores. O sea, crearle un equipo que la cobijara dentro del salón. Un grupo de personas que estuviera pendiente de ella, la apoyara, la animaran y que me ayudaran a hacer el seguimiento de una manera interna. Entonces tenía un grupo de niñas y les decía, ustedes se van a hacer cargo de ella, no la vayan a tosigar, no la vayan a abrumar, lléguenle suave. Cuando se hagan el grupo con ella, colóquenle una sola tareíta que ella pueda hacer para que ella se sienta a gusto y ustedes me van a estar informando como ha estado anímicamente, si está deprimida, si está mal”	1
Diferenciación Curricular	“Yo, por ejemplo, en mi área... Al niño que yo note problemas lo evalúo totalmente diferente. La exigencia no va a ser la misma, porque pues si no me va a dar resultados, entonces lo pongo al ritmo de él. ¿Sí? Y lo que él aprenda está bien. Ya los otros niños que tienen la parte intelectual y coeficiente normal, hay que exigirles”	1

Nota. Diferentes adaptaciones y estrategias implementadas en la educación inclusiva según la percepción de los docentes. Este gráfico ilustra cómo los docentes abordan las necesidades de los estudiantes con diversas adaptaciones y estrategias pedagógicas.

En la tabla 8 se visualizan algunas de las adaptaciones y estrategias en la educación inclusiva según los docentes más relevantes. Algunos códigos relevantes incluyen la adaptación del plan de estudios y la atención individualizada (frecuencia 6), destacando la personalización de actividades. Otras estrategias importantes son el plan y seguimiento de apoyo individual y el apoyo emocional (frecuencia 5), que abarcan tanto el progreso académico como el bienestar emocional. También son significativos la flexibilidad de actividades y las adaptaciones en la presentación de contenido (frecuencia 4), esenciales para un aprendizaje inclusivo.

Tabla 9

Subcategoría 8. Cambios Institucionales y de Políticas Educativas Deseados

Código	Cita	Frecuencia
Personal de apoyo (Psicólogo)	“que en cada institución educativa y en cada sede hubiera como mínimo un psicólogo y un fonoaudiólogo”	6
Capacitación a docentes	“capacitación a los docentes para que sepamos manejar los casos”	4
Mejores políticas de inclusión	“Nosotros necesitamos personal de apoyo y política pública en las instituciones focalizadas con estos niños, que llegue la intervención para ese niño, pero no llega nada y nosotros no tenemos las herramientas”	5
Flexibilización de horarios y estructuras institucionales	“Seguimos trabajando en estos horarios, estos horarios no tienen sentido, ya en Europa se están planteando jornadas de cuatro días, por ejemplo. Estos horarios, esta rigidez de las instituciones, estas jerarquías”	2

Proporción adecuada de espacio por alumno	“Me gustaría que hubiera una manera de que realmente los espacios fueran acordes al número de alumnos. Hay una ley que dice tantos metros cuadrados por alumno. Entonces son alumnos que se pueden organizar más ampliamente, relajarse más, hay mejor manera de supervisarlos, de tener contacto visual, de tener un diálogo sostenido, donde ya te puedes trabajar personalizado”	3
Inversión en educación	“El cambio allí es de inversión, mucha inversión”	1
Participación en la formulación de políticas educativas	“deberían poner de oído a los maestros antes de formular políticas educativas. Más que recursos, más que plata, es un cambio de actitud”	1
Reconocimiento y valoración del trabajo docente	“eso es lo que el maestro o la maestra con amor, con dedicación hace contra todo, contra, contra el desinterés de la familia, la falta de estructura familiar, la desorientación de los, de las políticas públicas, contra una sociedad que no valora esto, ¿no? Cada vez el maestro significa menos, representa menos. No sé, como, hay que cambiar la mirada, pero es la sociedad la que tiene que cambiar la mirada con relación a la educación. Y esto tiene que ser algo más flexible, porque esto es un enorme elefante blanco. Como institución, esto es un dinosaurio”	1
Vinculación de la educación con la vida real	“Yo creo que lo que se necesita es un cambio de mirada, vincular la vida a la realidad, tener que esperar hasta grado 11 para entrar a una universidad y muchas veces no saber nada. 12 años de escolaridad y esos 12 años solamente le sirven a uno para ingresar a una universidad, eso es absurdo. Entonces como una educación más vinculada a la vida, menos jerarquizada, menos compartimentada, es una	1

estructura absurda, obsoleta, eh, desvinculada de la
realidad”

Nota. En esta tabla se presentan las percepciones de los docentes sobre los cambios institucionales y de políticas educativas que consideran necesarios para mejorar la educación inclusiva.

La tabla revela las demandas críticas de los docentes en cuanto a cambios institucionales y políticas educativas necesarios para mejorar su labor pedagógica. Estos incluyen la necesidad de personal de apoyo especializado, como psicólogos y fonoaudiólogos, capacitación continua para manejar casos diversos, flexibilización de horarios y estructuras institucionales rígidas, y proporciones adecuadas de espacio por alumno. Además, destacan la importancia de una mayor inversión en educación, una participación en la formulación de políticas educativas, y una educación más vinculada con la vida real y menos centrada en la preparación universitaria exclusivamente.

La Observación no Participante

La observación no participante se llevó a cabo con el propósito de identificar y evaluar las prácticas que los docentes empleaban para fomentar la educación inclusiva y abordar las barreras en el aula. Con este fin se diseñó una rejilla de observación, aplicada a 7 docentes, en la cual se presentaba el aspecto a evaluar u observar y su respectiva evaluación utilizando una escala tipo Likert, con el fin de determinar la frecuencia con la que se daba cada comportamiento en el aula de clase (ver apéndice B). De esta manera con base en la teoría de las representaciones sociales de Jodelet, se desarrollaron cuatro categorías que representaban los aspectos a evaluar en el aula. A partir de la definición sistemática de cada una, se establecieron los indicadores que permitieron clasificar las acciones de los docentes en el aula en categorías previamente establecidas. Para el análisis de la información de la

rejilla se utilizó el forms de Google, con el fin de sistematizar la información y generar gráficos que permitieran organizar y presentar la información recopilada.

La siguiente tabla muestra un fragmento de la rejilla de observación, incluyendo los aspectos por evaluar y las opciones de frecuencia según la escala Likert:

Tabla 10

Ejemplo de Rejilla de Observación

Aspecto Por Evaluar/Observar	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Interacción y dinámica en el aula					
El maestro indaga sobre el conocimiento previo de los estudiantes acerca del tema antes de comenzar la actividad.					
El docente implementa dinámicas de participación donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y argumentar sus puntos de vista.					
El docente da la palabra a los estudiantes cuando levantan la mano para participar.					
El docente responde de manera atenta y adecuada a las preguntas de los estudiantes.					
El docente asigna roles rotativos durante las discusiones en grupo para garantizar que todos los estudiantes participen activamente.					
El docente establece límites de tiempo para las actividades, y asigna recursos de manera equitativa para optimizar la productividad de la clase					
El maestro considera y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.					

Nota. La tabla de evaluación fue diseñada para proporcionar una estructura clara y sistemática que permite la evaluación de las prácticas docentes en el aula. Cada aspecto por evaluar fue claramente definido y se mide utilizando una escala tipo Likert que incluye cinco niveles: Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

A continuación, se presentan las cuatro categorías que representan los aspectos evaluados en la rejilla de observación, teniendo en cuenta los resultados de la escala Likert y los gráficos obtenidos en el forms de Google:

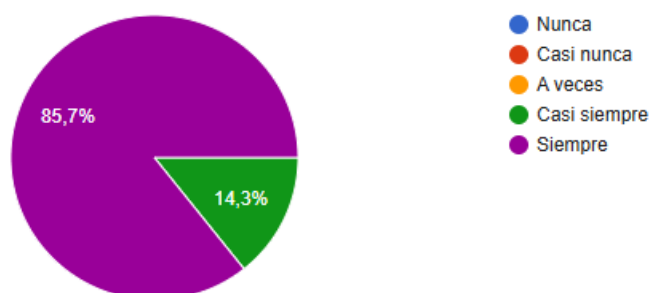
Categoría 1. Interacción y dinámica en el aula: En términos de interacción y dinámica en el aula, se analizó cómo el docente estimula la participación de los estudiantes, cómo atiende sus preguntas y opiniones, así como la equidad en la distribución de recursos y tiempos durante las actividades. A continuación, se mostrarán algunos de los aspectos evaluados y ejemplos específicos hallados en la observación.

Figura 2

El Maestro Indaga Sobre el Conocimiento Previo

El maestro indaga sobre el conocimiento previo de los estudiantes acerca del tema antes de comenzar la actividad.

7 respuestas



Nota. En este gráfico se muestra que el 85.7% de los docentes siempre indagan sobre el conocimiento previo de los estudiantes antes de iniciar una actividad. Por ejemplo, un docente preguntó al inicio de la clase: "*¿Quién puede decirme qué saben sobre la*

fotosíntesis?" Esto permitió ajustar la enseñanza al nivel de los estudiantes y facilitar una mejor comprensión del nuevo material en la clase.

Figura 3

El Docente Implementa Dinámicas de Participación

El docente implementa dinámicas de participación donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y argumentar sus puntos de vista.

7 respuestas



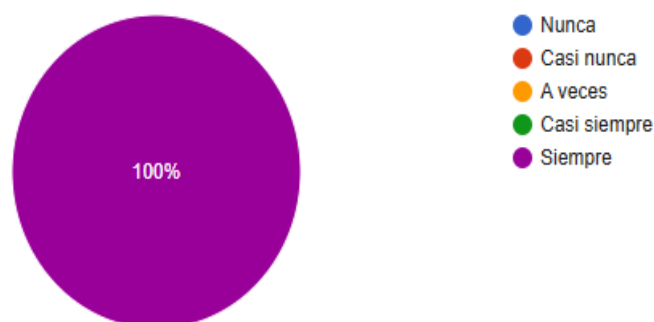
Nota. Se observó que todos los maestros siempre fomentan la participación con los estudiantes. Por ejemplo, en una clase de primaria sobre la formación de las nubes y su dirección de caída, la maestra generó un debate en el que todos los alumnos levantaron las manos para responder. Esto demuestra un aula donde las opiniones de los estudiantes son valoradas y se les anima a participar activamente.

Figura 4

El Docente Responde de Manera Atenta y Adecuada a las Preguntas

El docente da la palabra a los estudiantes cuando levantan la mano para participar.

7 respuestas



Nota. Todos los docentes observados mostraron atención cuidadosa hacia las preguntas de los estudiantes. A lo largo de las observaciones, los estudiantes buscaron a los docentes para obtener explicaciones, resolver dudas y participar activamente en clase, y en todos los casos los docentes estuvieron disponibles y dispuestos a responder. Esta disposición muestra un compromiso hacia las necesidades individuales y el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 5

El Docente Establece Límites de Tiempo y Asigna Recursos

El docente establece límites de tiempo para las actividades, y asigna recursos de manera equitativa para optimizar la productividad de la clase

7 respuestas



Nota. Todos los docentes establecieron límites de tiempo para las actividades y distribuyeron recursos equitativamente. Por ejemplo, en una clase de ciencias naturales, una docente asignó

tiempo específico para que los estudiantes completaran la búsqueda de palabras en el diccionario y aseguró que todos tuvieran acceso a este, proporcionando diccionarios de la biblioteca escolar a quienes no lo llevaron de casa. Esta práctica facilitó una gestión eficiente del tiempo y una distribución justa de recursos, mejorando la productividad de la clase.

Figura 6

El Maestro Considera y Respeta el Ritmo de Aprendizaje de Cada Estudiante

El maestro considera y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

7 respuestas



Nota. La mayoría de los docentes respetaron el ritmo de aprendizaje individual de los estudiantes. Por ejemplo, en una clase de matemáticas, el docente permitió a los estudiantes participar en el tablero resolviendo operaciones. Animó la participación y el aprendizaje al tiempo que respetó los procesos individuales, ofreciendo ayuda adicional y dedicando tiempo a cada alumno. Esta práctica evidenció una enseñanza adaptada a cada estudiante.

Categoría 2. Atención personalizada y condiciones físicas: En relación con la atención personalizada y las condiciones físicas, se observó si el docente proporciona apoyo adicional a los estudiantes con necesidades específicas, cómo organiza el espacio físico del aula para garantizar comodidad y accesibilidad, y si promueve un entorno ordenado y seguro mediante la asignación de tareas de limpieza.

Figura 7

Apoyo Adicional a Estudiantes con Necesidades Específicas

El docente brinda apoyo adicional a los estudiantes con necesidades específicas, proporcionando materiales de refuerzo o explicaciones adicionales según sea necesario

7 respuestas



Nota. Todos los docentes siempre brindaron apoyo adicional a estudiantes con necesidades específicas. Por ejemplo, un docente proporcionó material de refuerzo en matemáticas a un estudiante con dificultades en geometría, lo que mejoró su comprensión del tema.

Figura 8

Organización de los Asientos Para Facilitar Circulación y Visibilidad

El docente organiza los asientos del salón de clase de manera que facilite la circulación, comodidad y visibilidad de los estudiantes.

7 respuestas



Nota. Todos los docentes siempre organizaron los asientos para facilitar la circulación y mejorar la visibilidad. Por ejemplo, los estudiantes en una clase de secundaria tenían los asientos dispuestos en semicírculo para fomentar la interacción y la participación durante las discusiones.

Figura 9*Asignación de Tareas Específicas de Limpieza*

El docente asigna a los estudiantes tareas específicas de limpieza al comienzo y al final de la clase, lo que promueve un ambiente ordenado y seguro

7 respuestas



Nota. Todos los docentes siempre asignaron tareas específicas de limpieza al inicio y final de clase. Por ejemplo, la docente de primaria asignó a todos los estudiantes la responsabilidad de limpiar y organizar los materiales de la clase después de una sesión de pintura, promoviendo un ambiente ordenado y seguro en el aula.

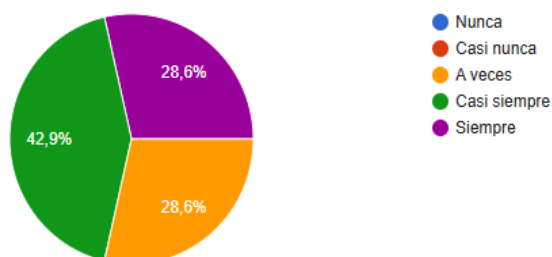
Categoría 3. Inclusión de recursos y materiales didácticos: En cuanto a la inclusión de recursos y materiales didácticos, se examinó si el docente utiliza recursos multimedia y materiales en diferentes formatos para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad visual o auditiva.

Figura 10

Uso de Recursos Multimedia Durante la Sesión

El docente utiliza al menos un recurso multimedia durante la sesión, como la proyección de un video educativo o el uso de una presentación interactiva para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes.

7 respuestas



Nota. Durante las observaciones, se observó a dos docentes utilizando presentaciones interactivas en los televisores durante la clase. Estas presentaciones incluyeron videos documentales que mejoraron la comprensión de los estudiantes sobre el tema discutido en clase, los otros docentes, a diferencia del docente de matemáticas, suelen usar recursos multimedia con frecuencia.

Figura 11

Disponibilidad de Materiales Educativos en Múltiples Formatos

Los materiales educativos utilizados por el docente están disponibles en múltiples formatos, incluyendo versiones impresas, digitales y accesibles para estudiantes con discapacidades visuales o auditivas.

7 respuestas



Nota. La mayoría de los docentes garantizaron que los materiales educativos estuvieran disponibles tanto en formatos impresos como digitales. Sin embargo, durante la entrevista, solo un docente mencionó estar preparado con recursos adaptados, como materiales en

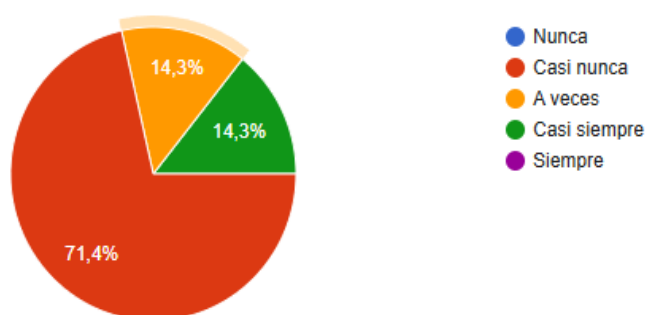
braille, para estudiantes con discapacidades visuales. A pesar de esto, se observó un pequeño espacio designado como "biblioteca" en una esquina de un salón de clases, el cual carecía de recursos y materiales educativos suficientes.

Figura 12

Uso de Subtítulos en Videos Educativos y Versiones Digitales

El docente utiliza subtítulos en los videos educativos y ofrece versiones digitales de los materiales de lectura para mejorar la accesibilidad para estudiantes con discapacidades auditivas o visuales

7 respuestas



Nota. Los docentes proporcionan versiones digitales de los materiales a los estudiantes cuando es factible. Por ejemplo, durante una clase de español, un docente utilizó uno de los televisores disponibles en la institución para impartir lecciones interactivas. Sin embargo, debido a la limitada disponibilidad de televisores, no todos los docentes pueden acceder a ellos diariamente, ya que su uso depende de una agenda y programación previa.

Categoría 4. Relación entre el docente y los alumnos: Finalmente, en cuanto a la relación entre el docente y los alumnos, se observó cómo el docente establece una conexión empática con los estudiantes, promueve un ambiente de respeto mutuo, fomenta la comunicación abierta y fluida, reconoce y valora las contribuciones de los estudiantes, y gestiona constructivamente situaciones de conflicto.

Figura 13

Estrategias de Comunicación No Verbal

El docente utiliza estrategias de comunicación no verbal, como el contacto visual y el lenguaje corporal positivo, para establecer una conexión empática con los estudiantes durante las interacciones en clase.

7 respuestas



Nota. Durante las observaciones, todos los docentes utilizaron estrategias de comunicación no verbal, como el contacto visual y el lenguaje corporal positivo, para establecer una conexión empática con los estudiantes. Por ejemplo, en una clase de secundaria, el docente usó contacto visual y gestos afirmativos, lo que fomentó la participación de los estudiantes.

Figura 14

Comportamiento Respetuoso del Docente Hacia los Estudiantes

Se observa que el docente implementa un lenguaje y comportamiento respetuoso hacia los estudiantes durante las interacciones en el aula.

7 respuestas



Nota. Durante las observaciones, todos los docentes se expresaban con un tono amable y respetuoso. Por ejemplo, en una clase de primaria, la docente demostró que el respeto mutuo fortalecía el rendimiento en clase. Los estudiantes mostraron este respeto al mantener la disciplina incluso cuando la docente salía del aula, permaneciendo en sus asientos y evitando salir del salón, generando un ambiente de respeto y de confianza mutua con la docente.

Figura 15

Interés Del Docente en el Bienestar y Progreso Académico

El docente muestra interés en el bienestar y el progreso académico de los estudiantes.

7 respuestas



Nota. Durante el período de observación, se evidenció que todos los docentes mostraron un claro interés en el bienestar y el progreso de los estudiantes. Ofrecieron retroalimentación constante y dedicaron tiempo adicional para brindar orientación según las necesidades individuales. Por ejemplo, una docente demostró este compromiso al preocuparse por el rendimiento de algunos alumnos que no estaban trabajando en clase, negociando con ellos para motivar su participación y enfoque en las actividades de la clase.

Figura 16

Comunicación Abierta y Fluida Entre el Docente y Los Estudiantes

Existe una comunicación abierta y fluida entre el docente y los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

7 respuestas



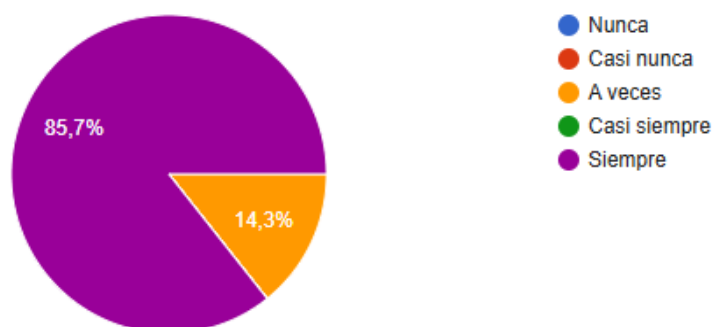
Nota. Durante las observaciones, se destacó que existe una comunicación abierta y fluida entre el docente y los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula. En todas las situaciones observadas, los docentes fomentaron un diálogo constante, lo que fortaleció la relación y facilitó el aprendizaje.

Figura 17

Uso de Tono de Voz Respetuoso de Los Estudiantes Hacia el Docente

Los estudiantes utilizan un tono de voz respetuoso al dirigirse al docente

7 respuestas



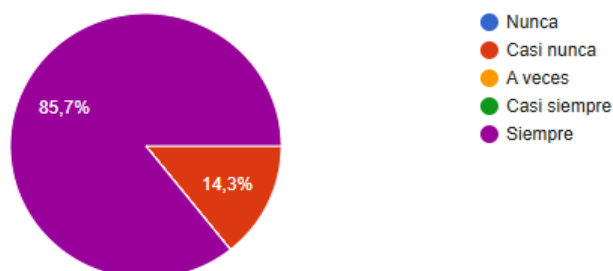
Nota. La mayoría de los docentes reciben un trato respetuoso por parte de sus estudiantes. Sin embargo, en una de las observaciones, específicamente en el salón de grado 10 de bachillerato, se pudo notar que la gran mayoría de los estudiantes no utilizaron un tono de voz respetuoso al comunicarse con el docente, lo que afectó la continuidad de la clase y de la observación. Esta falta de respeto también impactó al docente, quien se sintió avergonzado y afectado.

Figura 18

Los Estudiantes Muestran Atención al Docente

Los estudiantes muestran atención al docente durante sus explicaciones

7 respuestas



Nota. Durante las observaciones, los estudiantes generalmente mostraron atención al docente durante sus explicaciones. En la mayoría de los casos, los estudiantes prestaron atención

siempre, excepto en una ocasión específica, en el grado 10 de bachillerato, donde la falta de respeto afectó la continuidad de la clase y al docente.

Figura 19

Evitación de Sanciones Severas y Fomento de Relaciones Positivas

El maestro evita recurrir a sanciones severas como la expulsión, los castigos y la exclusión de los alumnos de las actividades, optando, en cambio, por soluciones que fomenten relaciones positivas y faciliten el proceso de aprendizaje.

7 respuestas



Nota. En situaciones disciplinarias, los docentes prefieren métodos de resolución de conflictos que fortalezca la relación con los estudiantes, como la mediación y el diálogo constructivo, por ejemplo, el anterior docente, expresó su decepción ante el comportamiento de los estudiantes de manera apropiada, en lugar de recurrir a sanciones severas que podrían haber tenido un impacto negativo en el ambiente escolar.

Cartografía Social Participativa

En esta sección, se presentan los resultados obtenidos de la cartografía social participativa realizada con los docentes. El objetivo principal de este ejercicio fue identificar las representaciones sociales que los docentes tenían sobre la educación inclusiva, y cómo estas influyen en las barreras percibidas en el ejercicio docente. A través de esta metodología, se buscó identificar de manera participativa y visual las dificultades y desafíos percibidos por los docentes en su entorno educativo. La actividad se llevó a cabo en el salón de clases de

grado 11, utilizando cartulina grande, marcadores, lápices de colores y pegatinas. Los docentes fueron invitados a representar visualmente sus percepciones sobre la educación inclusiva. Se les pidió que dibujaran símbolos, escribieran palabras claves y enumeraran las barreras que enfrentan en su práctica diaria, basados en tres temáticas: a) Cómo perciben la educación inclusiva; b) aspectos más importantes de la educación inclusiva; c) barreras físicas, sociales, emocionales y pedagógicas que enfrentan como docentes en relación con los estudiantes que tienen necesidades especiales. Posteriormente, se facilitó una discusión para reflexionar sobre las representaciones sociales identificadas. El mapa resultante fue analizado utilizando la herramienta de análisis cualitativo ATLAS. Ti (2024) para identificar temas recurrentes y patrones que reflejan las dificultades en la implementación de la educación inclusiva.

A continuación, se presentan los resultados de la cartografía social participativa realizada por los docentes, organizada en las categorías que ellos mismos identificaron. Cada categoría refleja las percepciones y experiencias compartidas por los docentes durante el ejercicio, proporcionando sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva y las barreras percibidas en su práctica diaria.

Figura 20

Cartografía Realizada Por Los Docentes



Nota. En esta imagen se evidencia la cartografía realizada por los docentes, donde especifican gráficamente su comprensión de la educación inclusiva, los aspectos más importantes de esta, así como las dificultades y barreras físicas, sociales, emocionales y pedagógicas identificadas en su práctica diaria.

Tabla 11

Transcripción de la Cartografía

Categorías	Códigos	Número de menciones
Aspectos más importantes de la educación inclusiva	Adaptación a las condiciones del estudiante	3
	Comprensión	1
	Conocimiento	1
	Dinámica en la evaluación	1
	Empatía	2
	Flexibilidad en la planeación, en el currículo, evaluación y escuela	4

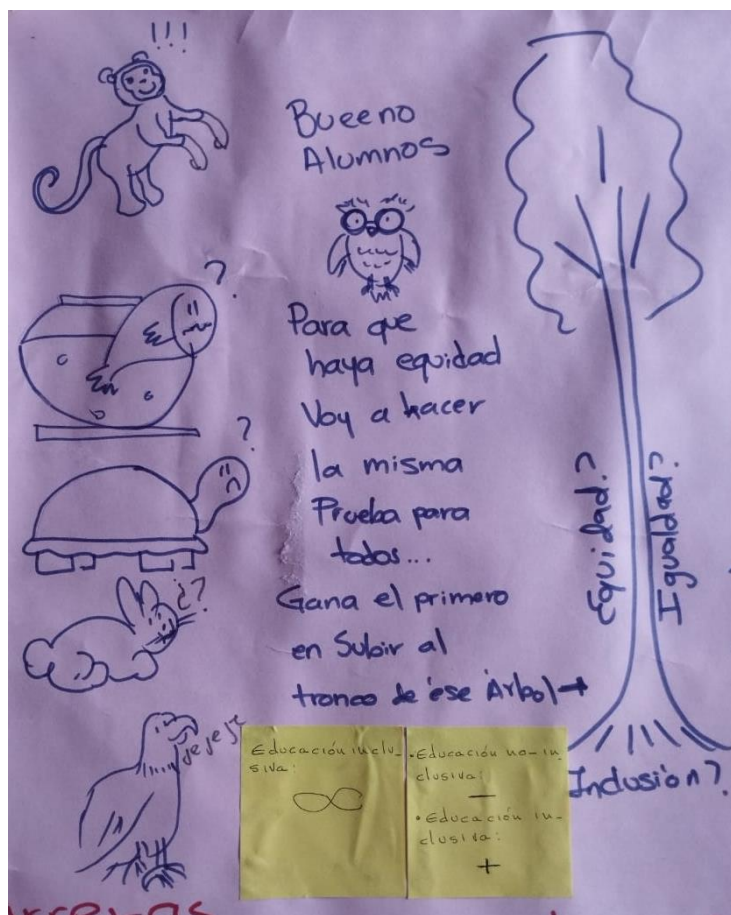
	Necesidades	1
	Ponerse en el lugar de otro	1
	Sensibilidad	1
	Tolerancia	1
	Trabajo conjunto, familia y escuela	1
	Estigmatización	1
	Falta de aceptación familiar	1
	Falta de seguimiento de las EPS	1
Barreras físicas, sociales, emocionales y pedagógicas	Horarios y cronogramas rígidos y no adaptados a estudiantes con nees	1
	Impotencia y frustración por el poco avance	1
	Instalaciones inadecuadas para atender nees	1
	Negligencia de las EPS	1
	Del dicho al hecho, hay mucho trecho	1
	Dificultad de cada proceso	1
	Falta apoyo gubernamental	2
	Falta de capacitación en educación inclusiva	1
	Falta de acompañamiento del padre de familia	2
	Falta de disponibilidad de profesionales especializados	2
Dificultades frente a la educación inclusiva	Falta de disponibilidad de profesionales especializados en nees	1
	Falta de empatía de los demás estudiantes	1
	Falta de herramientas	2
	Falta de apoyo de la secretaría de educación	1
	Falta de recursos para su atención	1
	Falta de solidaridad de los demás estudiantes	1
	Poco espacio para el desarrollo de sus habilidades	2
	Poco o nulo conocimiento en nees	2
	Sistema escolar ajeno a las necesidades educativas	1
	Resistencia familiar	3

Nota. Se presentan los códigos y las frecuencias generadas en el atlas. Ti

A partir del análisis del mapa en el software Atlas. Ti, se logra identificar tres grandes temas principales para los participantes, los cuales son identificados como categorías, y como resultados se establecen grupos de códigos con una frecuencia determinada en el mapa, resaltando los siguientes códigos; Adaptación a las condiciones del estudiante, Flexibilidad en la planeación, currículo y evaluación, y Resistencia familiar.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la cartografía a partir de los tres temas principales que los participantes desarrollaron en la actividad, para ello se mostrarán algunos fragmentos del mapa según corresponda en cada categoría o tema principal. Los temas (categorías) se presentarán de la siguiente manera; aspectos más importantes de la educación inclusiva, barreras físicas, sociales, emocionales y pedagógicas y por último las dificultades frente a la educación inclusiva.

Categoría 1. Aspectos más importantes de la educación inclusiva: Los docentes grupalmente representaron gráficamente lo que para ellos es la educación inclusiva mediante el siguiente dibujo:

Figura 21*Representación Gráfica Del Concepto de Inclusión*

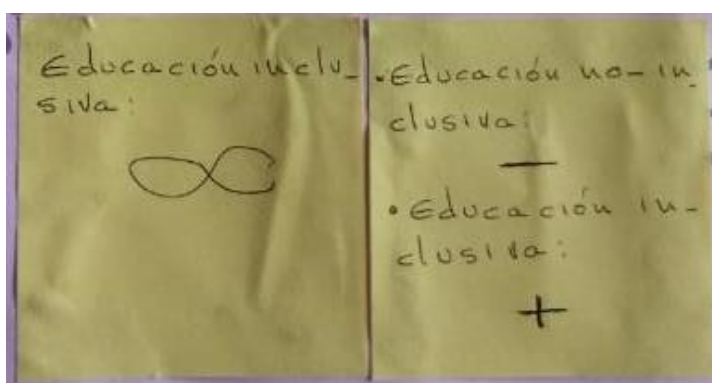
Nota. Representación gráfica elaborada por los docentes frente a lo que comprenden por inclusión.

El dibujo ilustra las complejidades y desafíos de lograr equidad, inclusión e igualdad en el contexto educativo. Representa un árbol alto y un búho, simbolizando la estructura y autoridad del sistema educativo, con la altura del árbol como meta académica y el búho como la administración educativa o los docentes que establecen reglas. Alrededor del árbol, animales como el águila, conejo, tortuga, pez en acuario y león representan la diversidad estudiantil, cada uno con sus propias características, habilidades y necesidades, reflejando diferencias en habilidades cognitivas, estilos de aprendizaje y necesidades especiales.

La prueba propuesta por el búho, que consiste en llegar al tronco del árbol, busca la equidad aplicándose a todos los animales por igual, pero no considera las diferencias individuales. Mientras el águila puede volar hasta la cima, la tortuga tendría dificultades para escalar, ilustrando cómo las pruebas estandarizadas y políticas educativas uniformes pueden perpetuar la desigualdad y exclusión. En resumen, el dibujo destaca la importancia de reconocer y abordar las diferencias individuales de los estudiantes para lograr una verdadera equidad e inclusión en el sistema educativo, en lugar de aplicar medidas uniformes que no contemplen la diversidad de habilidades y circunstancias.

Figura 22

Representación Simbólica de la Educación Inclusiva



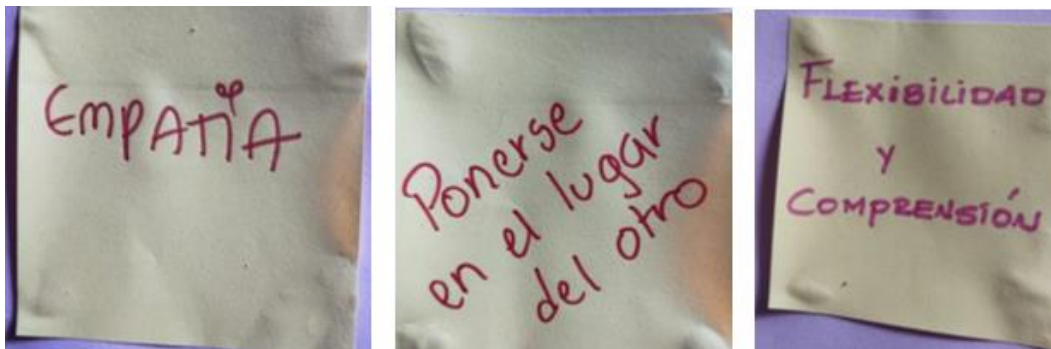
Nota. Los docentes asignan tres símbolos distintivos a la educación inclusiva: el símbolo de infinito, el símbolo menos y el símbolo más.

La elección de símbolos por parte de los docentes para representar enfoques educativos es esclarecedora. El símbolo de infinito (∞) para la educación inclusiva denota continuidad y potencial ilimitado, sugiriendo que todos los estudiantes son valorados y tienen la oportunidad de desarrollarse plenamente, sin importar sus diferencias. En contraste, el símbolo menos (-) para la educación no inclusiva señala exclusión y limitación, indicando una mentalidad que no aborda la diversidad y las necesidades individuales. Por último, el símbolo más (+) para la educación inclusiva sugiere adición y sumatoria de esfuerzos,

valorando e integrando las diferencias para crear un ambiente educativo enriquecedor y equitativo.

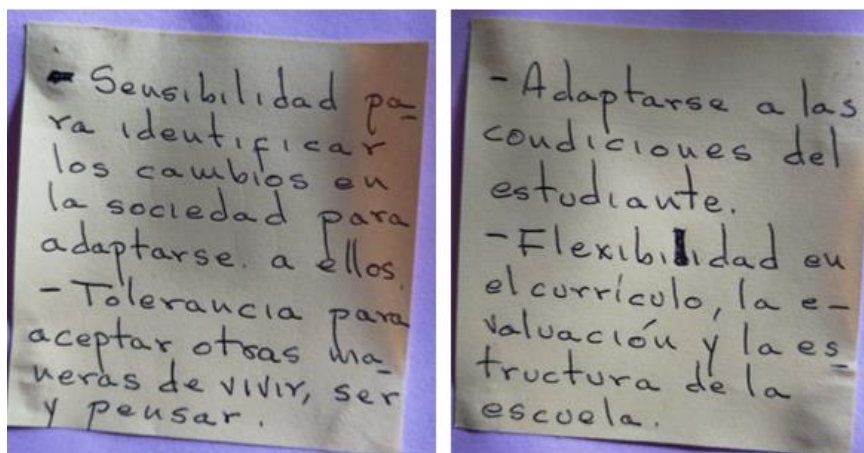
Figura 23

Valores Fundamentales Para Entender Las Necesidades de Los Estudiantes



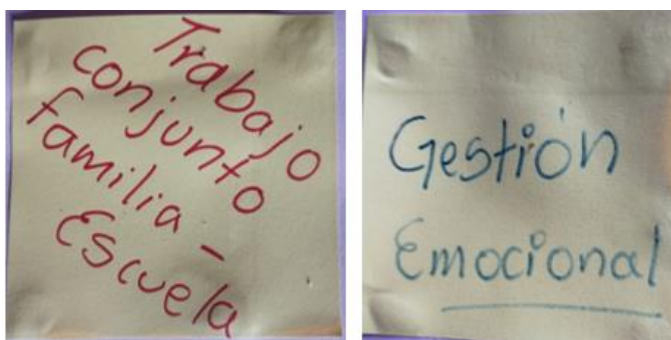
Nota. Los docentes comparten la idea de que los valores como la empatía, mayormente repetida entre ellos, son fundamentales para adaptar la pedagogía a las circunstancias individuales de cada estudiante

Los docentes señalaron que los valores fundamentales, como la empatía, son esenciales para entender las necesidades de los estudiantes y adaptar la pedagogía a sus circunstancias individuales. Este consenso resalta la importancia de una enseñanza centrada en el estudiante, donde se consideren sus contextos personales y emocionales para fomentar un aprendizaje efectivo y significativo.

Figura 24*Flexibilidad Curricular*

Nota. Según los docentes, la sensibilidad, la empatía y la tolerancia les permite adaptarse a las condiciones de los estudiantes y flexibilizar la metodología de evaluación ante la diversidad.

Los docentes reconocen la importancia de establecer una colaboración continua entre la escuela y la familia para garantizar el éxito de cualquier estrategia de inclusión destinada a estudiantes con necesidades educativas especiales. Este acompañamiento constante y coordinado entre ambas partes consideran fundamental para asegurar un entorno educativo verdaderamente inclusivo y apoyar el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Figura 25*Apoyo Familiar y Emocional*

Nota. Para los docentes, el acompañamiento familiar y la gestión emocional son dos factores importantes para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo.

Los docentes destacaron que el acompañamiento familiar y la gestión emocional son esenciales para crear un entorno de aprendizaje positivo y efectivo. Consideran que el respaldo de la familia y la atención a las emociones de los estudiantes juegan un papel clave en su éxito académico y bienestar general.

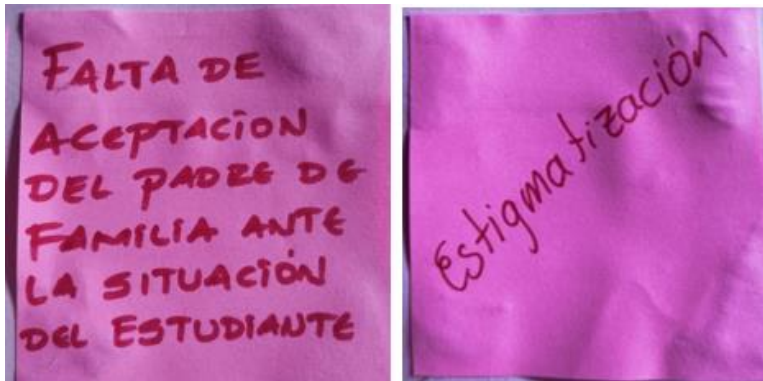
Categoría 2. Barreras físicas, sociales, emocionales y pedagógicas: Para comprender plenamente los aspectos más importantes de la educación inclusiva, es necesario también abordar las dificultades específicas que se presentan en este contexto. Los docentes han identificado una serie de desafíos que deben ser superados para lograr una verdadera inclusión educativa. Mediante la cartografía, se han señalado diversas barreras que obstaculizan la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEES). Estas barreras incluyen aspectos físicos, sociales, emocionales y pedagógicos.

Una de las barreras más destacadas es la estigmatización, que sigue siendo un desafío importante. Los estudiantes con NEES a menudo enfrentan prejuicios y estigmas que pueden afectar negativamente su experiencia educativa y su autoestima. Además, se señala la falta de

aceptación familiar, lo cual puede limitar el apoyo necesario en el hogar para complementar los esfuerzos realizados en la escuela.

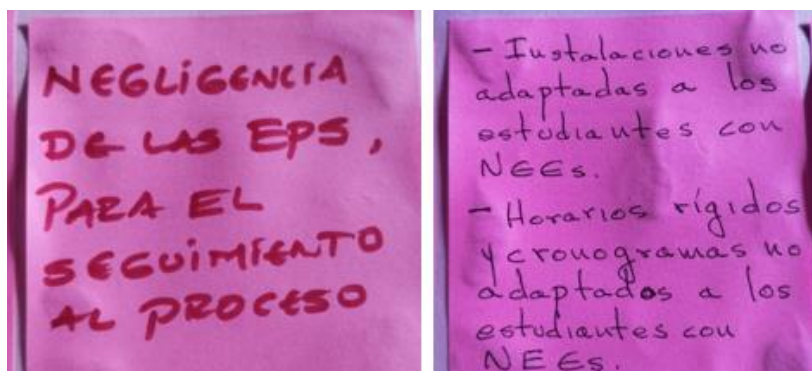
Figura 26

Impacto del Rechazo Familiar y Estigmatización Social



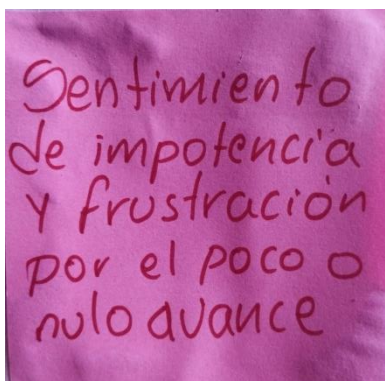
Nota. La estigmatización puede tener efectos negativos en la autoestima, el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes afectados.

Otra barrera crítica se evidencia en la falta de un seguimiento adecuado por parte de las Entidades Prestadoras de Salud (EPS), lo que resulta en una atención fragmentada y discontinua para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEES). Además, la rigidez en los horarios y cronogramas escolares, que no se ajustan a las necesidades particulares de estos estudiantes, constituye otro desafío significativo. Estas estructuras inflexibles pueden obstaculizar su participación efectiva y el aprovechamiento del tiempo en el entorno educativo.

Figura 27*Desmotivación de los Docentes*

Nota. La falta de seguimiento por parte de las EPS, los horarios rígidos y las instalaciones inadecuadas en la institución educativa son barreras importantes para la atención integral y la participación efectiva de estudiantes con NEES.

Los docentes a menudo experimentan impotencia y frustración ante el escaso progreso en algunos casos, lo cual puede desmotivarlos y afectar su capacidad para brindar el apoyo pedagógico necesario. Esta situación se agrava por la falta de instalaciones adecuadas y recursos específicos para atender las necesidades educativas especiales (NEES). La insuficiencia de infraestructura y medios no solo compromete la calidad de la enseñanza inclusiva, sino que también dificulta el acceso de los estudiantes con NEES a un entorno educativo adaptado a sus necesidades, limitando su desarrollo académico y social.

Figura 28*Frustración de los Docentes*

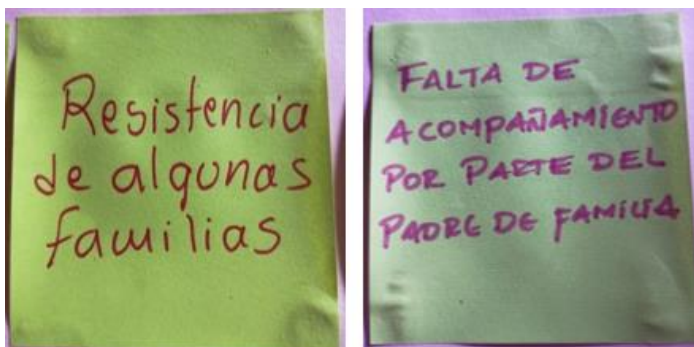
Nota. Los docentes expresan frustración al ver poco o nulo progreso de algunos estudiantes con necesidades educativas especiales o con problemas de comportamiento.

Los docentes expresaron su frustración al observar poco progreso en algunos estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta situación se ve agravada por la falta de instalaciones adecuadas y recursos necesarios para atender eficazmente estas necesidades, lo que desanima a los docentes y afecta su capacidad para proporcionar una educación inclusiva y de calidad.

Categoría 3. Dificultades frente a la educación inclusiva: Según los educadores, un componente fundamental de la educación inclusiva es el respaldo de la familia y su colaboración con la escuela. No obstante, al analizar las barreras señaladas por los docentes en la cartografía, algunas de ellas sobresalen por su frecuencia y relevancia en el contexto de la educación inclusiva. En primer lugar, la resistencia por parte de las familias emerge como una preocupación recurrente, siendo mencionada por tres docentes en el grupo de "Desafíos en la implementación de la educación inclusiva". Esta resistencia puede obstaculizar los esfuerzos dirigidos a incorporar prácticas inclusivas y colaborativas en el entorno escolar.

Figura 29

Resistencia Familiar



Nota. Los docentes destacan la falta de acompañamiento familiar como una barrera ante la educación inclusiva

Por otro lado, otra barrera identificada como crítica es la falta de apoyo gubernamental, mencionada por dos docentes en el mismo grupo. La ausencia de políticas y recursos adecuados por parte de las autoridades de acuerdo con los docentes puede limitar significativamente la capacidad de las escuelas para abordar las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional.

Figura 30

Falta de Apoyo Gubernamental

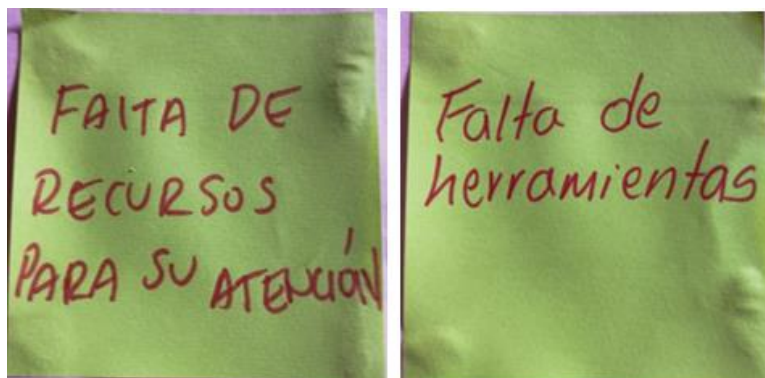


Nota. Los docentes manifiestan la falta de acompañamiento gubernamental ante las necesidades educativas de los estudiantes, especialmente, aquellos con NEES.

Asimismo, la falta de herramientas es señalada como una barrera importante por dos docentes en el grupo de "Dificultades frente a la educación inclusiva". La carencia de herramientas y recursos esenciales dentro del entorno escolar puede tener un impacto significativo en la efectividad de las estrategias inclusivas. La falta de acceso a materiales adaptados, tecnologías asistidas, formación especializada y apoyo pedagógico puede dificultar la creación de un ambiente de aprendizaje en el que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.

Figura 31

Recursos y Herramientas.



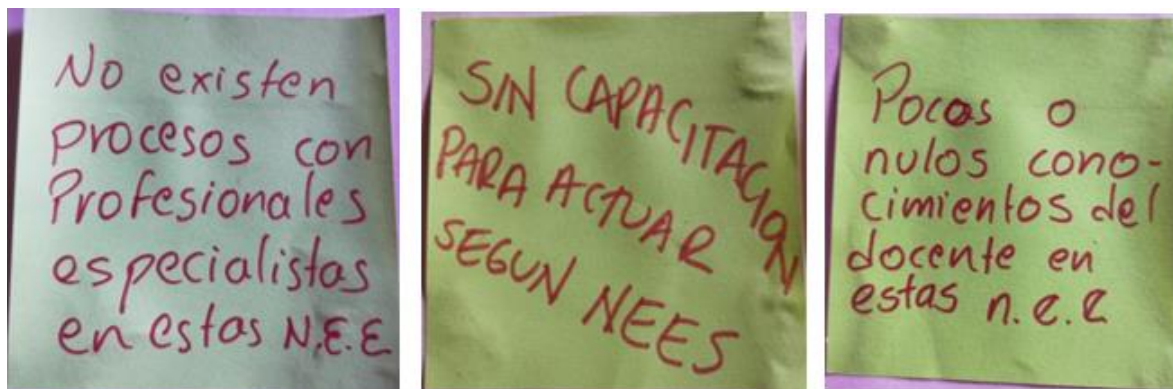
Nota. La falta de herramientas y de recursos dificulta los procesos de inclusión

Otras de las barreras mencionadas por la mayoría de los docentes incluyen la falta de disponibilidad de profesionales especializados, el poco espacio para el desarrollo de sus habilidades y el poco o nulo conocimiento de los docentes en Necesidades Educativas Especiales (NEES), cada una mencionada dos veces en el grupo de "Dificultades frente a la educación inclusiva". Estos, destacan la necesidad de un enfoque colaborativo en el proceso de inclusión educativa. La colaboración efectiva entre la escuela, la familia y otros agentes educativos es fundamental para abordar estas barreras y garantizar que los estudiantes con diversidad funcional reciban el apoyo y los recursos necesarios para prosperar en su trayectoria educativa. Además, la capacitación y la sensibilización continua son esenciales

para promover una cultura inclusiva y eliminar los obstáculos que impiden el pleno acceso a la educación para todos los estudiantes.

Figura 32

Capacitación en Educación Inclusiva



Nota. La institución educativa no cuenta con la infraestructura adecuada, especialistas ni capacitación en educación inclusiva y salud mental.

Los docentes señalaron que la institución educativa carece de la infraestructura adecuada, especialistas y capacitación en educación inclusiva y salud mental. Esta falta de recursos dificulta la implementación efectiva de prácticas inclusivas y el apoyo necesario para el bienestar emocional de los estudiantes.

Discusión

En el marco de esta investigación, se llevó cabo un estudio cualitativo centrado en las representaciones sociales de 10 docentes sobre la educación inclusiva en un colegio rural. Utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes, se recopilaron datos de un grupo diverso de docentes, lo que permitió explorar sus creencias, actitudes y prácticas pedagógicas en relación con la inclusión. Este enfoque metodológico brindó una visión de cómo las experiencias y contextos socioculturales influyen en las percepciones de los educadores. Este enfoque es fundamental, ya que las creencias, valores y experiencias de los docentes moldean sus prácticas pedagógicas y, en consecuencia, la calidad de la educación inclusiva que pueden ofrecer.

Desde una perspectiva teórica, las representaciones sociales, tal como las define Jodelet (2011), son construcciones que surgen de las interacciones cotidianas y que influyen en cómo se percibe la realidad. En el contexto educativo, esto implica que las creencias de los docentes sobre la inclusión no son meramente individuales, sino que están moldeadas por un marco sociocultural que puede reforzar o desafiar la aceptación de la diversidad en el aula. La investigación refuerza esta idea encontrando que los docentes que tienen representaciones sociales positivas sobre la educación inclusiva tienden a percibir las barreras de aprendizaje como desafíos a superar, en lugar de como obstáculos insuperables. Esto no solo favorece un entorno más inclusivo, sino que también impacta positivamente en las expectativas que tienen sobre sus estudiantes, fomentando un clima de confianza y colaboración.

Sin embargo, las barreras para la implementación de la educación inclusiva son múltiples y complejas. La resistencia al cambio, en muchos casos, proviene de la formación inicial de los docentes, que a menudo se basa en enfoques pedagógicos tradicionales que no contemplan la diversidad. De acuerdo con Sevilla et al (2017), los futuros docentes no se consideran suficientemente preparados para abordar la inclusión, especialmente en lo que

respecta a una formación práctica de calidad. Esto resalta la necesidad de replantear los planes de estudio y los períodos de prácticas para mejorar la formación en educación inclusiva. Gutiérrez y Martínez (2020) añaden que la resistencia al cambio puede deberse al miedo a lo desconocido.

Esto se traduce en la perpetuación de prácticas excluyentes, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales son vistos como un "problema" a gestionar en lugar de una oportunidad para enriquecer el aula. Además, las políticas educativas y la falta de recursos también juegan un papel crucial, limitando las capacidades de los docentes para adoptar enfoques inclusivos. Ante esto, Garnique (2012) señala que el apoyo institucional es esencial para que los docentes se sientan empoderados y capacitados para implementar estrategias inclusivas.

Por otra parte, el análisis de las acciones que los docentes ponen en práctica revela una amplia gama de estrategias. Aquellos que se sienten cómodos y seguros en su rol suelen adoptar enfoques más flexibles, como la diferenciación de la enseñanza y el uso de materiales adaptativos, lo que sugiere que la formación continua y el desarrollo profesional son clave para mejorar las prácticas inclusivas. Esto respalda la idea de Abric (2004) de que las representaciones no solo reflejan, sino que también construyen la realidad, influyendo en las decisiones pedagógicas.

En contraste, los docentes que enfrentan dudas o limitaciones perciben las barreras como insuperables, lo que resulta en una falta de iniciativas para implementar cambios en sus métodos de enseñanza. Por ejemplo, en un estudio realizado por Dignath et al. (2022), se destacó que los docentes que habían participado en formaciones sobre inclusión reportaron cambios significativos en su percepción y prácticas, sugiriendo una relación directa entre la formación y la mejora de actitudes.

Finalmente, las dificultades que enfrentan los docentes al aplicar la educación inclusiva son un reflejo de la interacción entre sus representaciones sociales y el contexto en el que trabajan. Desde la escasez de formación específica en educación inclusiva hasta la falta de recursos materiales y de apoyo administrativo, estas barreras afectan profundamente su labor pedagógica. Así, la investigación pone de manifiesto la necesidad de un enfoque que incluya la formación docente, la modificación de políticas educativas y la creación de un entorno colaborativo que fomente la inclusión.

En respuesta a la pregunta general sobre cómo se relacionan las representaciones sociales de los docentes sobre la educación inclusiva con las barreras para el aprendizaje que enfrentan en el aula, se concluye que existe una relación significativa entre ambas. Este hallazgo es relevante, ya que sugiere que las creencias de los docentes no solo afectan su práctica, sino también el rendimiento de los estudiantes.

Por otro lado, aunque no se exploraron directamente las percepciones de los estudiantes, se evidencia que las representaciones que tienen los docentes pueden influir significativamente en la experiencia educativa de estos alumnos. Por ejemplo, un estudiante que siente que su profesor tiene expectativas bajas podría experimentar una menor motivación y autoconfianza, lo que refuerza la exclusión. Al considerar cómo los docentes interpretan las capacidades y necesidades de sus estudiantes, se hace evidente que sus creencias juegan un papel crucial en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo o excluyente tal y como señala Ainscow (2005), las prácticas pedagógicas están vinculadas a las creencias de los docentes, lo que implica que un cambio en las representaciones podría ser necesario para transformar las prácticas educativas.

Cuando los docentes ignoran factores contextuales que contribuyen a las barreras, sus representaciones negativas pueden limitar las oportunidades de aprendizaje. Un estudio de Rojas (2017) muestra que una percepción negativa de las capacidades de los estudiantes

puede llevar a expectativas bajas, reforzando un ciclo de desconfianza y exclusión. Así, la comprensión que tienen los docentes sobre la inclusión impacta directamente en la eficacia de las estrategias que emplean y en la calidad del entorno de aprendizaje que ofrecen. Esto se alinea con la observación de Moscovici (1962), quien señala que prejuicios influyen en la interpretación del rendimiento académico y las barreras de los estudiantes.

Para mitigar estas influencias negativas, es fundamental que los docentes participen en un proceso continuo de reflexión y sensibilización sobre sus propios prejuicios y sesgos. La reflexión crítica es esencial para el crecimiento profesional, como sugiere Ainscow (2005), quien encuentra que los programas de desarrollo profesional que incluyen autoevaluación y discusión grupal son más efectivos en la transformación de creencias. Actividades que promuevan la conciencia intercultural, la empatía y la equidad son especialmente útiles, ya que ayudan a los docentes a reconocer y desafiar sus prejuicios, proporcionándoles herramientas prácticas para crear un entorno más inclusivo.

En conclusión, aunque la teoría de las representaciones sociales ofrece un marco valioso para comprender las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, es esencial combinar esta comprensión con medidas prácticas. Esto incluye no solo el desarrollo profesional, sino también el establecimiento de espacios de colaboración donde los docentes puedan intercambiar experiencias y estrategias efectivas. Además, es fundamental mejorar las infraestructuras escolares, fomentar la formación continua en prácticas inclusivas y desarrollar políticas que apoyen la diversidad. La combinación de reflexión crítica, sensibilización y acciones concretas contribuirá a un entorno educativo más justo y accesible para todos los estudiantes.

Conclusiones

Este proyecto de grado parte de la pregunta ¿Cómo se relacionan las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la educación inclusiva con las barreras para el aprendizaje que enfrentan a diario en el aula de clase? la cual nace del interés por comprender las percepciones de los docentes y las dificultades que encuentran en su práctica diaria.

En primer lugar, los docentes perciben la educación inclusiva como un compromiso esencial con la equidad y la justicia educativa, donde cada estudiante, independientemente de sus diferencias, tiene derecho y oportunidad de aprender y desarrollarse. Esta percepción está influenciada por sus creencias, valores y experiencias previas en el aula. Sin embargo, la educación inclusiva es vista como un desafío complejo que requiere adaptarse constantemente a las necesidades individuales de los estudiantes y superar barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además, las entrevistas revelaron que, aunque los docentes valoran la educación inclusiva, sienten la necesidad de un cambio sistémico que no solo se centre en la capacitación docente, sino también en la mejora de las condiciones estructurales de las instituciones educativas. En este sentido, la codificación mediante Atlas. Ti mostró una relación significativa entre las percepciones de los docentes y la formación recibida sobre educación inclusiva, así como su experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEES). Por ejemplo, se observó que aquellos docentes que habían recibido formación específica en educación inclusiva y tenían experiencia previa con NEES mostraban una mayor disposición y eficacia al implementar prácticas inclusivas.

Por otro lado, las observaciones no participantes resaltaron una variedad de prácticas innovadoras implementadas por los docentes para superar las barreras de aprendizaje en un entorno inclusivo. Entre estas prácticas se encuentran el apoyo adicional a estudiantes con necesidades específicas, el uso de recursos multimedia y materiales educativos en distintos

formatos, y la promoción del respeto mutuo y la resolución constructiva de conflictos en el aula. Un ejemplo notable de práctica exitosa es la adaptación de las actividades diarias por parte de cada docente, adecuándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Los docentes se esmeran en incluir a todos los alumnos de manera que ninguno se sienta intimidado o avergonzado. No obstante, se han identificado desafíos persistentes, como las actitudes desafiantes de algunos estudiantes y la necesidad de personal de apoyo.

Asimismo, mediante la cartografía social participativa, los docentes identificaron varias dificultades al implementar la educación inclusiva, incluyendo la falta de instalaciones adecuadas y recursos específicos para estudiantes con diversidad funcional, así como horarios escolares rígidos que limitan su participación efectiva en actividades escolares. Además, se destacó la estigmatización y la falta de aceptación familiar, que afectan el bienestar emocional de los estudiantes con NEES, y la resistencia familiar, que dificulta el apoyo tanto en casa como en la escuela. Por ejemplo, la falta de instalaciones adecuadas puede limitar la capacidad de los docentes para implementar ciertas actividades inclusivas, mientras que la estigmatización puede afectar negativamente la autoestima y la participación de los estudiantes con NEES.

En cuanto a la teoría de las representaciones sociales de Jodelet, esta permitió comprender cómo las creencias y valores de los docentes se traducen en prácticas concretas que promueven la inclusión. Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva están estrechamente vinculadas con las barreras para el aprendizaje que enfrentan en el aula diariamente. Estas reflejan sus creencias, valores y experiencias previas, influyendo en su percepción y manejo de la diversidad. Por ejemplo, los docentes con representaciones positivas sobre la inclusión tienden a utilizar estrategias más innovadoras y adaptativas.

Finalmente, las representaciones sociales influyen significativamente en cómo los docentes perciben y manejan las barreras para el aprendizaje en el aula. Si tienen una visión

positiva de la inclusión, es más probable que adopten prácticas pedagógicas inclusivas, busquen capacitación adicional y mantengan altas expectativas para todos los estudiantes, lo cual ayuda a reducir las barreras para el aprendizaje. En contraste, representaciones negativas pueden llevar a bajas expectativas, prácticas tradicionales poco efectivas y menor disposición para buscar recursos y apoyo necesarios, perpetuando las dificultades educativas. Por lo tanto, promover representaciones positivas sobre la educación inclusiva entre los docentes es esencial para mejorar la equidad y la efectividad educativa.

Recomendaciones

Para avanzar en la comprensión de los desafíos y oportunidades en la educación inclusiva en contextos rurales vulnerables, se recomienda continuar la investigación mediante estudios adicionales. Estos estudios podrían profundizar en las barreras específicas que enfrentan los docentes y las instituciones educativas en estas comunidades, así como en las estrategias efectivas para abordarlas. Esto permitiría una comprensión más completa de la dinámica única de la inclusión educativa en entornos rurales y facilitaría el desarrollo de enfoques más efectivos y contextualizados.

Además, es esencial implementar programas de formación para docentes y personal educativo en estas áreas. Estos programas deberían centrarse en habilidades para adaptar la pedagogía a las necesidades individuales de los estudiantes con diversidad funcional, así como en estrategias para gestionar el aula de manera inclusiva. Fortalecer la colaboración entre instituciones educativas, familias, autoridades gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil también es fundamental. Esta colaboración puede facilitar el intercambio de recursos y mejores prácticas, así como la creación de redes de apoyo para promover la inclusión educativa en comunidades rurales vulnerables.

Referencias

- Abric, J. (2004) *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y cultura contemporánea. Ediciones Coayacán, México
- https://www.academia.edu/4035650/ABRIC_Jean_Claude_org_Practicas_Sociales_y_Representaciones
- Ainscow, M. (2005, January). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. In *Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, enero, Barcelona* (p. 15).
- https://formacion.intef.es/tutorizados_2013_2019/pluginfile.php/42213/mod_imscp/content/3/mejora_escuela_inclusiva.pdf
- Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Universidad de Manchester.
- <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>
- Andrade, A y Santamaría, J. (2010). *Cartografía social, el mapa como instrumento y metodología de la planeación participativa*. Memorias del curso Participación Comunitaria y Medio Ambiente
- https://www.edumargen.org/docs/2018/curso12/unid04/complem05_04.pdf
- Arnaiz, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40. https://www.researchgate.net/profile/Pilar-Sanchez-15/publication/242128244_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DILEMAS_Y_DESAFIOS/links/5c474759458515a4c7388f05/LA-EDUCACION-INCLUSIVA-DILEMAS-Y-DESAFIOS.pdf
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2024). *ATLAS.ti* (versión 24) [Software de análisis de datos cualitativos]. <https://atlasti.com>

- Balsalobre, A. y Herrera, J (2018) Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191962/Balsalobre.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco Mundial. (2021). *Rompiendo barreras - Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. <https://www.bancomundial.org/es/news/infographic/2021/12/03/rompiendo-barreras-inclusion-de-las-personas-con-discapacidad-en-america-latina-y-el-caribe>
- Banco Mundial. (2023). *La inclusión de la discapacidad*. De <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Unesco. [Versión traducida al español por Ana Luisa López] <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos, R y Martínez, F. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Castel, A. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (pp. 17-35) Barcelona: Gedisa, S.A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3749>
- Castillo, E., Quispe, A., Arias, M. y Amparo, F. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>
- Cueto, S., Dammert, A. & Claudia, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú.

<http://repositorio.grade.org.pe/bitstream/handle/20.500.12820/486/di87.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.

<https://www.constitucioncolombia.com>

Corte Constitucional. (2015). *Sentencia T-079 de 2015*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/T-079-15.htm>

Corte Constitucional. (2011). *Sentencia T-051 de 2011*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-051-11.htm>

De Toscano, A. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *En G.*

Tonon (Comp.), Reflexiones latinoamericanas sobre investigación (pp. 45-73).

[https://colombofrances.edu.co/wp-](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

[content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48](https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf#page=48)

Decreto 1421 de 2017. (2017). *Por el cual se establece el modelo de atención a la población con discapacidad en el sistema educativo*.

<https://www.gobiernoenlinea.gov.co/decreto1421de2017>

Dignath, C., Rimm, S., van, R., et all (2022). Creencias de los docentes sobre la educación inclusiva y percepciones sobre lo que contribuye a esas creencias: un estudio meta-analítico. *Revista de Psicología Educativa*, 34, 2609–2660.

<https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>

Echeverri, A. y Gil, D. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista De Investigaciones · UCM*, 14(23), 154–165.

<https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/14/13>

- Gamboa, M. & Sainea, P. (2017). Orientación educativa: una mirada a las representaciones sociales del orientador y su práctica en la escuela. *Cambios Y Permanencias*, 8(2), 337–378. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7787/7965>
- Garnique, J. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a7.pdf>
- Garzón, V. (2020). Representaciones Sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25158/Garz%C3%B3nChavezValentina2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gelber, E., Ernesto, R., Rosario, A., Alonso, L. & Lorena, R. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- González, J. & Poy, A. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/55604/9153-26485-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gutiérrez, M. & Martínez, A. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/2260/1995>
- Hernán, A. (2015). La importancia del rol del orientador en los diferentes niveles educativos https://drive.google.com/file/d/1uSUOGtUYXTR0P7X_2D_x7NXlkvMa53Bo/view?usp=sharing

Hernández, F. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *RETOS XXI*, 2(1), 13–22.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223/22839>

Hernández, F. (2015) La importancia y el rol del orientador en los diferentes niveles educativos. *A&H Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (2), 6-24.

<https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/198>

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21, 133-154.

<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>

Jodelet, D. (1986). Las representaciones sociales: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici y K. Marková (Eds.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.

https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa

Ley 1098 de 2006. (2006). *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*.

<https://www.gobiernoonlinea.gov.co/ley1098de2006>

Ley 115 de 1994. (1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Capítulo 1, Modalidades de atención educativa a poblaciones. 8 de febrero de 1994.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994. (1994) Por la cual se expide la ley general de educación. Artículo 46. 8 de febrero de 1994. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

[85906_archivo_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

Ley 1618 de 2013. (2013). *Por la cual se establece el marco de la política pública de discapacidad en Colombia*. <https://www.gobiernoonlinea.gov.co/ley1618de2013>

Luque, J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios*

Educativos (México), XXXIX(3-4), 201-223.

<https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>

Martín, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital*. <https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora/55-pdf-es>

Martín, M., Gonzáles, M., Navarro, R. y Lantigua, M. (2017) Teorías que promueven la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>

Martos, A. (2017) *El reto curricular de la orientación: Acompañando los procesos de mejora escolar*. Granada: Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/45492/26443582.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.

<https://vivauniversity.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/milesandhuberman1994.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia* [PDF].

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Circular 020 de 2022*.

<https://www.mineduccion.gov.co/circular020>

Moscovici, S. (1962). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

<https://taniars.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

<https://taniars.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Moscovici, S. (2002). *La representación social: Un concepto perdido*. Ediciones Akal.

https://fre.uy/a/ab7139d1/representacion_social_un_concepto_perdido_moscovici.pdf

ONU. (2015). Objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Otero, A. (2023). Representaciones de la educación inclusiva en docentes colombianos. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8951377>

Padilla, J. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>

Parrilla, J. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66887/008200330014.pdf?sequence=1>

Paterson, J. y Higgs, J. (2005). Using hermeneutics as a qualitative research approach in professional practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339-357. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1853>

Plancarte, R. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54, 145-166. <https://rieoei.org/RIE/article/view/546/1024>

Rodríguez, J., Gil, M. y García, A. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. <https://www.sidalc.net/search/Record/UnerFceco:11194/Description>

Rojas, A. (2017). Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296631>

Salvador, A., Salmón, R. y Rada, I. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar: Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*.

https://www.researchgate.net/publication/320244148_El_rol_del_orientador_en_la_mejora_escolar_Una_investigacion_centrada_en_la_voz_del_alumnado_como_elemento_de_cambio

Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación (6ta ed.). McGraw-Hill.

https://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Sebastián de Belalcázar (2023) Conoce de nosotros. *IES Ebel*. <http://iesebel.edu.co/conoce-de-nosotros/>

Sevilla, J., Martín, R. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. CPU-e. *Revista de Investigación*

Educativa, (25), 83-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00083.pdf>

UAMVIDEOS. (2018, 25 mayo). Patrick Rateau. El estudio de las representaciones sociales [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=3zQEogbK2dQ>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre la educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. <https://www.unesco.org/es/digital-library/documents/world-declaration-education-all>

- UNESCO. (2008). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2008: Educación para todos, un compromiso colectivo*. <https://www.unesco.org/es/digital-library/documents/education-all-global-monitor-report-2008>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNICEF (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente, promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/lac/media/28661/file/EMI2021-Resumen-regional-ALC.pdf>
- Yépez, A. (marzo de 2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. *Espirales: Revista multidisciplinaria de investigación*, 1(14), 61-70. <http://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/download/190/130>
- Yin, R. K. (2014). Case study research. <https://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Yin-Cap-1-Trad.pdf>
- Zardel, I. (2012). Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas: Efectos de discriminación o lazo social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016013>

Apéndices

Apéndice A

Formato de la Entrevista Semiestructurada

Formato de la Entrevista Semiestructurada.
Objetivo: Determinar las barreras específicas que enfrentan los docentes al aplicar la educación inclusiva y que afectan su labor pedagógica:
Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las principales barreras que los docentes encuentran al implementar la educación inclusiva?
Datos sociodemográficos:
Nombre:
Escolaridad:
Antigüedad en la institución:
¿En qué nivel educativo enseña (primaria, secundaria)?
¿Qué asignatura dicta?
¿Cuáles son sus funciones?
Contexto educativo y laboral
¿Desde su experiencia como define la educación inclusiva?
¿Ha recibido capacitación sobre educación inclusiva?
¿Dónde y cuándo la recibió?
¿Ha tenido experiencias con estudiantes con NEES?
¿Qué percepciones tiene sobre la educación inclusiva en su institución?
Barreras en la educación inclusiva
¿Podría describir las barreras que ha experimentado al implementar la educación inclusiva en tu práctica docente?

¿Cuáles considera que son las principales barreras que enfrentan los docentes en el contexto de la educación inclusiva?
¿Qué factores contribuyen a la aparición de estas dificultades en el aula?
¿Desde su experiencia considera que el entorno escolar influye en la implementación efectiva de la educación inclusiva?
Impacto de las barreras en la labor pedagógica
¿Cómo estas barreras afectan su capacidad para enseñar de manera efectiva y satisfacer las necesidades de todos los estudiantes?
¿De qué manera estas dificultades influyen su enfoque pedagógico y la planificación de las clases?
Adaptaciones y estrategias
¿Qué estrategias o adaptaciones implementa para superar estas barreras en su práctica docente?
¿Ha identificado alguna estrategia efectiva para abordar alguna de estas dificultades?
¿Qué tipo de apoyo o recursos considera necesarios para superar estas dificultades de manera más efectiva?
Perspectiva de cambio
¿Qué cambios le gustaría ver a nivel institucional o de política educativa para facilitar la implementación de la educación inclusiva y superar estas barreras?
¿Cómo cree que podrían abordarse estas dificultades de manera más efectiva en el futuro?

Nota. Formato de preguntas guía para las entrevistas semiestructuradas

Apéndice B

Rejilla de Observación no Participante

Rejilla de observación no participante					
Objetivo	Reconocer las acciones que los docentes ponen en práctica en relación con la educación inclusiva, para superar las barreras de aprendizaje que se presentan en el aula de clase.				
Pregunta de investigación	¿Qué prácticas implementan los docentes para abordar las barreras de aprendizaje en un entorno inclusivo?				
Observador	María Mercedes Rendón				
Institución educativa	I.E Sebastián de Belalcázar, sede José María Vivas Balcázar				
Fecha de observación					
Lugar de la observación					
Datos básicos del docente					
Duración					
Aspecto Por Evaluar/Observar	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Interacción y dinámica en el aula					
El maestro indaga sobre el conocimiento previo de los estudiantes acerca del tema antes de comenzar la actividad.					
El docente implementa dinámicas de participación donde los					

estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y argumentar sus puntos de vista.					
El docente da la palabra a los estudiantes cuando levantan la mano para participar.					
El docente responde de manera atenta y adecuada a las preguntas de los estudiantes.					
El docente asigna roles rotativos durante las discusiones en grupo para garantizar que todos los estudiantes participen activamente.					
El docente establece límites de tiempo para las actividades, y asigna recursos de manera equitativa para optimizar la productividad de la clase					
El maestro considera y respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.					

<p align="center">Atención personalizada y condiciones físicas.</p>					
<p>El docente brinda apoyo adicional a los estudiantes con necesidades específicas, proporcionando materiales de refuerzo o explicaciones adicionales según sea necesario</p>					
<p>El docente organiza los asientos del salón de clase de manera que facilite la circulación, comodidad y visibilidad de los estudiantes.</p>					
<p>El docente asigna a los estudiantes tareas específicas de limpieza al comienzo y al final de la clase, lo que promueve un ambiente ordenado y seguro</p>					
<p>Inclusión de recursos y materiales didácticos</p>					
<p>El docente utiliza al menos un recurso multimedia durante la sesión, como la proyección de un video educativo o el uso de</p>					

<p>una presentación interactiva para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y mantener el interés de los estudiantes.</p>					
<p>Los materiales educativos utilizados por el docente están disponibles en múltiples formatos, incluyendo versiones impresas, digitales y accesibles para estudiantes con discapacidades visuales o auditivas.</p>					
<p>El docente utiliza subtítulos en los videos educativos y ofrece versiones digitales de los materiales de lectura para mejorar la accesibilidad para estudiantes con discapacidades auditivas o visuales</p>					
<p>Relación entre el docente y los alumnos</p>					
<p>El docente utiliza estrategias de comunicación no verbal,</p>					

como el contacto visual y el lenguaje corporal positivo, para establecer una conexión empática con los estudiantes durante las interacciones en clase.					
Se observa que el docente implementa un lenguaje y comportamiento respetuoso hacia los estudiantes durante las interacciones en el aula.					
El docente muestra interés en el bienestar y el progreso académico de los estudiantes.					
Existe una comunicación abierta y fluida entre el docente y los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.					
Los estudiantes utilizan un tono de voz respetuoso al dirigirse al docente					
Los estudiantes muestran atención al docente durante sus explicaciones					

El docente reconoce y valora las contribuciones de los estudiantes durante la clase					
Se observa un ambiente de colaboración y trabajo en equipo entre el docente y los estudiantes.					
El maestro consigue reducir los casos de abuso de poder, falta de respeto y agresiones entre sus alumnos si es necesario					
El maestro evita recurrir a sanciones severas como la expulsión, los castigos y la exclusión de los alumnos de las actividades, optando, en cambio, por soluciones que fomenten relaciones positivas y faciliten el proceso de aprendizaje.					
Observaciones					