



Representaciones sociales sobre la inclusión de las estudiantes de la LEP

Social representations on the inclusion of female undergraduate students in Preschool Education

Dena Fernanda Medina-Sandria¹

Reyna María Montero-Vidales²

Cintia Ortiz-Blanco³

Resumen

El presente artículo, parte de una investigación más compleja y concluida, refiere un estudio concreto de las representaciones sociales sobre la noción de inclusión que poseen las estudiantes generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen” en su último año. Para ello, se recurrió a la teoría de tales representaciones sociales, un software libre para análisis cualitativo multidimensional denominado Iramuteq, así como el empleo de las técnicas de encuesta, grupo focal, observación

participante y entrevista semiestructurada. Dentro de sus resultados destaca que las normalistas ostentan una comprensión cercana a las definiciones teóricas de inclusión, no obstante, en algunas ocasiones confunden inclusión con integración, por ende, la mayoría manifiesta requerir mayor profundización en el manejo de la inclusión para llevarla a la práctica en los jardines de niños.

Palabras clave: representaciones sociales, inclusión, integración, educación preescolar y formación inicial.

¹ Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. ORCID 0000-0002-1076-4632. Contacto: medinasandriad.apre16@gmail.com

² Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Docente en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Líneas de generación y aplicación del conocimiento: Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales. ORCID 0000-0002-7342-4563. Contacto: reyniux11@hotmail.com

³ Maestra en Educación por la Universidad de Georgia, Estados Unidos. Docente en la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Líneas de generación y aplicación del conocimiento: Procesos tutoriales en la formación del profesorado y Práctica docente: concepciones y representaciones sociales. ORCID 0000-0002-2973-4732. Contacto: ortizblancoc@gmail.com

Abstract

This article is part of completed research whose objective was to analyze the social representations about the inclusion of the students of the 2016-2020 generation of the Degree in Preschool Education of the Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. For this qualitative study, the theory of social representations and Iramuteq, free software for multidimensional qualitative analysis, were used. The techniques used were the focus group, the survey, the participant observation, and the interview. As part of the results we identified that students possess a close understanding of the theoretical definitions about inclusion, however, in some cases, they tend to confuse inclusion with integration. It is highlighted that the majority of the participants stated that they require greater depth in the management of inclusion to put it into practice in kindergartens.

Keywords: social representations, inclusion, integration, preschool education, and initial training.

Introducción

La educación, factor fundamental en el progreso de cada país, asume como propósito ineludible fortalecer el desarrollo integral de las personas, sin importar sus características individuales, condición social, familiar, religiosa o lingüística. De allí se suscita la necesidad de revisar en los sistemas educativos de orden mundial cómo se está tratando dentro de las escuelas temas de gran trascendencia como la diversidad e inclusión; tópicos cuyo primer antecedente teórico yace en la Declaración de Salamanca de 1994, cuando la educación inclusiva adquirió una perspectiva discursiva orientada a la igualdad de oportunidades educativas para todos los individuos y la equidad.

El sustento legal de la atención a la diversidad en México recae en el Artículo 3º Constitucional (1917), pues allí se menciona que la educación “además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (p. 5). Igualmente, en el Nuevo Modelo Aprendizajes Clave 2017 se concibe “las ideas de equidad e

inclusión como aspectos fundamentales en la sociedad global actual que deben promoverse en la escuela” (SEP, 2017, p. 21).

En cuanto a las escuelas normales mexicanas –Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación inicial de docentes en educación básica–, el plan de estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar considera la introducción en su malla curricular de los cursos Atención para la Diversidad y Atención Educativa para la Inclusión, a impartirse en quinto y séptimo semestres, respectivamente, a fin de fomentar entre los futuros docentes una perspectiva social de la diversidad e inclusión.

De lo anterior surge que el objetivo de este trabajo sea analizar las representaciones sociales sobre inclusión que poseen las estudiantes generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar, bajo el supuesto de que tal posesión es una actividad inherente a la docencia, la cual requiere de un manejo de referentes teóricos y conocimiento de estrategias

que permitan hacer adecuaciones curriculares pertinentes durante la intervención docente. Esto es, se busca analizar y reflexionar acerca de las concepciones y representaciones que en temas como la inclusión los profesionales de la educación ponen de manifiesto en sus prácticas.⁴

Está conformado por apartados en los que se expone la relevancia de este estudio, las investigaciones realizadas *a priori* sobre las representaciones sociales y la inclusión, la perspectiva teórica que orienta este trabajo, la descripción de sus participantes, las técnicas, instrumentos y procedimientos empleados para recopilar u obtener información, el análisis de la misma, así como se explican los hallazgos de la investigación y reflexionan sus alcances.

Inclusión, elemento indispensable en el aula

Si bien los planes de estudio enfatizan sobre la necesidad de atender la inclusión en los centros educativos, muchas veces el tiempo destinado a los cursos ofertados en licenciatura y posgrado no son suficientes para abordar la complejidad de los contenidos que demanda la inclusión educativa.

De igual modo, en los discursos oficiales se pregona acerca de lo importante de la transversalidad de la inclusión y equidad en las aulas (SEP, 2017), pero se ha detectado en la mayoría de las investigaciones revisadas la urgencia de reconocer e identificar de qué manera el docente, quien propicia ambientes de trabajo en

el salón de clases, puede usar estrategias a partir de su formación inicial y continua que le auxilien en mantener una interacción y desarrollo óptimos de las actividades con los niños, sin ignorar las características que cada uno presenta.

Ya Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay (2014) mencionaban lo interesante de conocer las representaciones sociales de los profesores en formación, dado el rol que posteriormente desempeñarán en el desarrollo de la educación inclusiva. En ese sentido se orientan los fines de esta investigación: identificar, reconocer y analizar las percepciones de las normalistas de último año sobre inclusión, a partir de su formación inicial y sus experiencias en jornadas de observación y práctica.

Escuchar las voces de estas futuras educadoras de preescolar respecto a sus representaciones sociales de la inclusión y cómo han ido construyendo sus nociones conceptuales y prácticas es un primer paso que favorece y enriquece la comprensión de lo que sucede en la formación de docentes. Igual de ilustrador y valioso es volver los oídos hacia voces como las de Moscovici (1979), Abric (1994), Jodelet y Guerrero (2000) y Beauregard (2006), quienes abordan el estudio de las representaciones sociales, o bien, las de Garnique (2012), los referidos Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, Rojas (2017), Linton, Germundsson, Heimann y Danermark (2016), Chi (2016), entre otros teóricos cuyas investigaciones acerca de la inclusión dentro del contexto educativo

⁴ El interés por esta temática en particular tiene su explicación en que quienes crean el presente artículo también son integrantes del cuerpo académico Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, así que una línea de generación y aplicación del conocimiento que cultivamos es Práctica docente: concepciones y representaciones sociales.

destacan principalmente las representaciones sociales que tienen los docentes sobre su práctica.

Garnique (2012) en un estudio desarrollado con 17 docentes de educación básica identificó por medio de cuestionarios y entrevistas que requerían capacitación en la atención a la diversidad; lo nodal de la inclusión en el nivel educativo, y que la falta de estrategias, preparación y las limitaciones en el tiempo dedicado a la docencia son los principales argumentos que los maestros externan y por los cuales dicen no se sienten preparados para ser inclusivos.

Por su parte, Chi (2016), documentó la nula claridad en temas de inclusión, necesidades educativas y atención a la diversidad que poseían los docentes de educación preescolar e indígena (población con los cuales efectuó su estudio), esto por la insuficiente formación en el área y el poco apoyo recibido para atender los requerimientos de su respectivo alumnado.

Precisamente en este tópico de las representaciones sociales de la inclusión conviene recuperar lo que Linton y otros (2016) mencionan:

Si entendemos a las RS [Representaciones Sociales] del personal escolar, puede ser propicio para lograr escuelas que sean más inclusivas. Sin embargo, crear una cultura y una práctica caracterizada por valores inclusivos es un proceso a largo plazo que requiere colaboración y el deseo y la capacidad de respetar las opiniones de los demás (p. 92).⁵

La inclusión permite mejorar ambientes en las instituciones educativas que favorecen el

desarrollo integral de los estudiantes. Nuevamente Garnique (2012):

Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios –pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar– para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad (p. 102).

Garantizar que todas las personas participen plenamente en el ámbito educativo; que las necesidades de cada individuo sean satisfechas para contrarrestar las barreras para el acceso, la permanencia, el egreso, el aprendizaje y la participación, así como favorecer el logro de aprendizajes significativos y duraderos son cometidos de la inclusión educativa, definida por Rojas (2017) como:

Un proceso progresivo de transformación de las escuelas, el cual será el medio para tener una sociedad en donde los valores de respeto, justicia y equidad sean los que se reflejen; la inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humana en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso (p. 52).

⁵ Traducción propia esta y posteriores citas con referencias totalmente en inglés o francés.

Sin embargo, aunque la inclusión ha prevalecido en los discursos de materia educativa y se le considera de vital importancia para el aprendizaje de los alumnos, aún suele confundirse con integración, incluso algunos autores acostumbra utilizar como sinónimos términos en realidad diferentes. No obstante, García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga (2000) señalan que la integración consiste en que

[...] las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y, por tanto, la eliminación de la marginación y la segregación (p. 44).

Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese y Doudin (2013) agregan que la integración es “una variedad de arreglos de colocación para estudiantes con necesidades especiales en la escuela o en el aula regular” (p. 137), diferente de la inclusión, la cual se basa en la participación total de los alumnos dentro de la dinámica escolar.

Bajo los planteamientos antes mencionados, la integración refiere a que un estudiante con discapacidad o no sea aceptado e incorporado dentro de la dinámica escolar y las situaciones de aprendizaje, pero es él mismo quien debe adaptarse a las formas de enseñanza y el nuevo contexto. Mientras, la inclusión no se centra sólo en personas con discapacidad, contempla a todos los estudiantes con características físicas, estilos de aprendizaje, familias y contextos distintos. Allí las situaciones de aprendizaje que diseñan los docentes son pensadas, adecuadas y adaptadas para todos, y se consideran las ca-

racterísticas, necesidades y los contextos social y cultural de los educandos.

Entre 2016 y 2017 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018) llevó a cabo una evaluación diagnóstica de la atención educativa que el Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, cuyos resultados “reflejan que la población con discapacidad es una de las más excluidas del sistema educativo mexicano, como lo muestran sus tasas de asistencia a la escuela, analfabetismos y escolaridad” (p. 30). Asimismo, subrayó:

Una conclusión relevante es que las políticas de integración e inclusión educativa no han sido acompañadas del fortalecimiento de las escuelas para la atención de dicha población. Sólo un tercio o menos de las primarias, las secundarias y los planteles de EMS [Educación Media Superior] cuenta con rampas o sanitarios adaptados, o con materiales y recursos de apoyo educativo para estudiantes con discapacidad visual o auditiva (INEE, 2018, p. 31).

Dichos encuentros abogan por la consideración de la inclusión en espacios físicos, contenidos y la adopción en la práctica de los docentes de métodos de enseñanza que garanticen condiciones para que las niñas, niños y jóvenes aprendan en un marco de igualdad, inclusión y equidad, así como reconozcan y celebren su diversidad. Lo anterior coincide con lo que Beauregard (2006) plantea:

Conocer las representaciones [sociales] de los padres y los maestros sobre su función nos permite comprender mejor el análisis de su

participación, la relación entre padres y maestros y las condiciones que llevan a un compromiso claro y reforzado con integración escolar, o una desconexión (p. 558).

Antes de proseguir con los vínculos teóricos de la inclusión y las representaciones sociales, es preciso realizar una aproximación conceptual a estas últimas bajo la mirada de Moscovici (1979), considerado el padre de la teoría de las representaciones sociales, en la cual las define como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17). Mientras, para Garnique (2012) son:

Un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (p. 105).

Las representaciones sociales son constructos que cada persona crea mental y cognoscitivamente sobre una imagen o idea a medida que se relaciona con los demás, se ponen a disposición en la experiencia cotidiana y están íntimamente influenciadas por cómo se les concibe socialmente (Jodelet y Guerrero, 2000). Aquellas que cada uno posee van definiendo su modo de actuar ante distintas situaciones, y el desarrollo de nuevas necesitan de la aparición de un fenómeno o evento que incite al individuo a replantear sus representaciones previas.

Abric (1994) identifica que “toda representación social está organizada alrededor de un núcleo central” (p. 20) y elementos periféricos localizados de manera jerárquica que “desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, pues ilustran, aclaran, justifican esta significación” (p. 30).

Otra vez es imperioso recurrir a Moscovici (1979), quien postuló la existencia de dos procesos definidos sobre la base de cualquier representación social: el anclaje y la objetivación. El primero ocurre cuando al categorizar algo con una etiqueta se le acuña una que lo ancla a un nuevo significado, y la objetivación se refiere a la forma en la cual se visualiza aquello anclado, es decir, la nueva conceptualización que se tiene de ello.

Investigaciones de Linton y otros (2016) demuestran que las representaciones sociales ofrecen un “marco dinámico para comprender fenómenos sociales complejos, como los puntos de vista y las percepciones de los profesionales” (p. 84). De igual manera, Garnique y Gutiérrez (2012) consideran elemental abordar las representaciones sociales, ya que “[...] indican la forma de pensar y, en consecuencia, guían las prácticas sociales que despliegan los actores mencionados en los espacios diversos de la vida escolar cotidiana” (p. 580).

Las representaciones sociales brindan la oportunidad de conocer lo que otros piensan sobre la inclusión, para el caso de esta investigación, padres de familia, docentes en servicio o formación inicial. Asimismo, los estudios referidos líneas atrás muestran que las representaciones sociales, creencias y actitudes de los profesores hacia la integración escolar dan

cuenta de lo que piensan sobre la inclusión, lo cual se verá reflejado en sus prácticas, de igual modo dejará entrever lo razonado o imaginado por los niños (Isaacs Bornand y Mansilla Chiguay, 2014).

Del proceso metodológico en la inclusión

La presente investigación se sitúa dentro de un paradigma de corte interpretativo y de análisis cualitativo, en el cual se “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 32).

En consecuencia, para llevar a cabo este estudio se eligió como contexto la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”; se consideraron 28 estudiantes mujeres generación 2016-2020 de la Licenciatura en Educación Preescolar de último año; el trabajo de campo se realizó en noviembre de 2019 y febrero y marzo de 2020, así como se aplicaron las técnicas de encuesta, grupo focal, observación participante y entrevista semiestructurada. Estas últimas, de acuerdo con Rojas (2001), consisten en

[...] recopilar información sobre una parte de la población denominada muestra, por ejemplo: datos generales, opiniones, sugerencias o respuestas que se proporcione o preguntas formuladas sobre los diversos indicadores que se pretenden explorar a través de este medio (p. 221).

Principalmente se empleó la técnica de encuesta, tal técnica bajo un cuestionario de preguntas abiertas, “[...] instrumento de observación que favorece la recopilación de datos, que facilita el análisis de ellos; y, que prepara con mayor facilidad el informe” (Zorrilla, 2000, p. 176). Además, su implementación se presentó en cuatro momentos:

- a) Estudio piloto sobre los instrumentos.
- b) Diseño del cuestionario en versión electrónica y su envío a las participantes.
- c) Recolección de la información.
- d) Tabulación de los resultados en Excel para su análisis.

La técnica de grupo focal representa “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela, 2013, p. 56); emplea como instrumento una guía de preguntas y su proceso involucra lo siguiente:

- a) Establecimiento de criterios para la selección de los informantes.
- b) Invitación a los participantes y firma de consentimiento informado.
- c) Desarrollo del grupo focal con base en una guía de preguntas diseñada a partir de los resultados del cuestionario.
- d) Recuperación de la información.

La observación participante es otra técnica ocupada durante el desarrollo del grupo focal, pues allí “el investigador se somete a las reglas formales e informales del grupo social; participa en los distintos actos y manifestaciones

de su vida; tiene acceso a sitios de reunión exclusivos del grupo, etc.” (Rojas, 2017, p. 207). Asimismo, usa las notas de campo como instrumento, las cuales

[aluden] a todas las informaciones, datos, fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, etc., que pueden ser de interés para la evaluación o el diagnóstico, es decir, son todos los datos que recoge el observador en el campo durante el transcurso del estudio (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 163).

Por último, se empleó la técnica de la entrevista semiestructurada; esta permite “obtener mayor información sobre preguntas abiertas, a diferencia de un cuestionario” (Rojas, 2017, p. 237), y su instrumento asociado es una guía de entrevista conformada por siete preguntas abiertas.

Por otra parte, a fin de implementar un análisis de la información obtenida en las respuestas se definieron tres categorías: representación social sobre la inclusión, currículum y competencias en la formación docente, debido a que posibilita al investigador “tener en cuenta la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (p. 64).

En la primera categoría se recuperan las representaciones sociales que las participantes tienen sobre la inclusión y las actividades contempladas desde la mirada educativa para trabajarla. En la segunda, “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e

impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1998, p. 59), se expone lo que las futuras docentes conocen de los planes de estudio, en especial de la inclusión, su opinión sobre los cursos estudiados en su formación inicial y la relación con la construcción y el apoyo a la inclusión en su práctica.

En la tercera y última categoría se recuperan aquellas experiencias de las estudiantes que contribuyeron al tratamiento de competencias sobre la inclusión en su práctica y el grado de desarrollo que cada una considera poseer de dicha competencia. Cabe mencionar que las competencias son definidas por la DGESPE (s.f.) como [desempeño] que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir (párr. 9).

Los hallazgos de la intervención

Antes de la reflexión de la información recolectada vía los instrumentos y las categorías mencionados, conveniente puntuar que se utilizó el software Interfaz de R para el Análisis Multidimensional de los Textos y Cuestionarios (IRAMUTEQ, por sus siglas en inglés) versión 0.7 Alpha 2, pues admite “realizar análisis multidimensional de textos de diferente naturaleza, facilita y ahorra tiempo en la interpretación de textos mediante análisis léxico-métricos” (p. 4). Además, a partir de sus nubes de palabras, con las cuales realiza su análisis la paquetería de dicho software, se estableció una triangulación de la información: “La

Dena Fernanda Medina-Sandria, Reyna María Montero-Vidales y Cintia Ortiz-Blanco

www.revistakinesis.com / kinesisrevistadocente@gmail.com

acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (Cisterna, 2005, p. 68).

Cabe esclarecer que a fin de proteger la identidad de las informantes y retomar sus participaciones se usaron códigos de identificación acompañados de números (ver tabla 1) asignados a cada estudiante.

Tabla 1. Significado de los códigos de identificación

Código	Significado
CGA	Cuestionario Grupo A
CGB	Cuestionario Grupo B
GFA	Grupo Focal A
EB	Entrevista B
OP	Observación Participante

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, ya en el análisis de los hallazgos en la categoría representaciones sociales sobre la inclusión, al preguntar a las estudiantes la forma en que conciben esta última, sus respuestas denotan percepciones muy similares a la definición de inclusión planteada por muchos expertos. Estas alumnas también señalan que ejercer una práctica inclusiva contribuye a minimizar la exclusión, aunque no es una tarea sencilla, reconocen es todo un reto llevarlo a la práctica. En general, la muestra estudiantil considera que la inclusión implica atender las

necesidades y características de cada alumno y persona para que se pueda tener un aprendizaje significativo (figura 1).

Figura 1. Noción de inclusión de ambos grupos (A y B)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Sumado a lo anterior, la participante CGA 8 opinó lo que se transcribe a continuación: “Es el término [la inclusión] que se usa para aceptar e involucrar a alguien en un determinado grupo, atendiendo a sus necesidades, intereses y aprovechando sus habilidades”.

Respecto a la concepción de integración, las estudiantes señalan que se deben atender las características y necesidades de las personas, de tal manera que al integrarse a un determinado grupo puedan adaptarse a los demás (figura 2). Trasladada esta situación al ámbito escolar, ocurre cuando un alumno, sin importar sus necesidades, tiene que acoplarse a los otros.

Figura 2. Concepción de integración de ambos grupos (A y B)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Las definiciones de la mayoría de las participantes respecto a la integración demuestran que sí comprenden lo que es la integración, pues la refieren como incorporar a los alumnos a la dinámica del aula y hacerlos participar en actividades pensadas para la mayoría y no en sus propias necesidades. Ejemplos:

CGA 3: Integración es incorporar a las personas con NEE y barreras de aprendizaje a ambientes donde hay personas regulares, más no haciendo ajustes y adecuaciones pensadas en ellos.

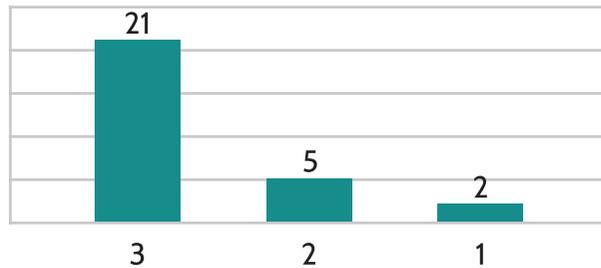
CGB 8: La integración es el acto en que el alumno o alumna se adapta a la escuela.

Por otro lado, según la información obtenida del grupo focal y las entrevistas, las estudiantes concluyeron que no basta con conocer la definición de inclusión para tener una práctica inclusiva en las aulas, se necesita vocación y compromiso. En su opinión, un docente con vocación y compromiso busca por medios propios información y estrategias que le permitan ser cada vez más inclusivo y atender las necesidades de sus alumnos. En caso contrario, si una persona tiene la preparación, pero carece de compromiso, muy difícilmente pondrá en juego todo ese bagaje de conocimientos dentro de su aula.

Otro punto que todas las alumnas mencionaron es que desarrollar una práctica inclusiva involucra un trabajo muy complejo de conocimientos, habilidades y manejo de estrategias por parte del docente, el cual debe realizarse porque concuerdan es parte del deber ser de una educadora o de cualquier profesional de la educación.

En el caso de la categoría currículo, era substancial determinar lo que las participantes sabían respecto a la inclusión y su aparición dentro de los planes y programas de estudio, por lo que en el cuestionario electrónico se les preguntó si estaban enteradas de que el plan y programas de estudio para la educación básica (2017) plantea una orientación hacia la inclusión: la mayoría respondió sí (75%), cinco respondieron no sabían (18%) y sólo dos (7%) dijeron que no.

Figura 3. Orientación hacia la inclusión dentro del nuevo plan y programas de estudio para la educación básica (2017)



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Al profundizar más en esta categoría con el grupo focal y las entrevistas, las participantes respondieron que los cursos recibidos en la BENV sí han aportado a su formación en el tema de la inclusión, y aluden a contenidos teóricos, lecturas y la enseñanza de estrategias. No obstante, sus respuestas vislumbran que la parte práctica es dejada un poco de lado; argumento retomado por las compañeras que respondieron de manera negativa a esa interrogante.

En estos comentarios de ambos grupos se aprecia la coincidencia en la importancia de la puesta en práctica de todo lo teórico que aprendieron en los cursos y también en cómo el tiempo fue un factor determinante para lo negativo, ya que redujo la cantidad de contenidos vistos y, hasta cierto punto, la calidad de los mismos.

En cuanto a las competencias que las participantes creen poseer acerca de la inclusión, destacan la observación para identificar las necesidades de sus alumnos, el desarrollo de valores como el respeto y la empatía, la generación de

situaciones y el uso de estrategias que contemplen las necesidades de sus alumnos.

Figura 4. Habilidades que poseen las participantes en relación con la inclusión



Fuente: Elaboración propia con el software Iramuteq (versión 0.7 Alpha 2).

Si bien varias de las participantes refirieron algunas de las habilidades adquiridas a lo largo de su formación normalista, en sus explicaciones exponían también que aún no se sienten capaces o competentes. Algunos de estos comentarios son los siguientes:

CGA 3: Estímulo y ánimo, trato de diseñar actividades pensadas en ellos, pero aún me cuesta mucho trabajo hacer ajustes y llevarlo a cabo al momento de estar frente al grupo.

CGA 4: Aún no las tengo totalmente.

EB 1: Muchas veces no me siento competente porque siento que dejo de lado algunos alumnos por atender otros casos que considero más, no importantes, pero sí con más prioridad.

Dena Fernanda Medina-Sandria, Reyna María Montero-Vidales
y Cintia Ortiz-Blanco

www.revistakinesis.com / kinesisrevistadocente@gmail.com

Las futuras docentes expresan que para desarrollar competencias sobre la inclusión les ayudaría que sus clases en la Normal combinaran lo teórico con lo práctico, pues varias veces no sucedió de ese modo, por tanto, ya en la práctica no sabían cómo aterrizar los conocimientos teóricos. Igualmente, que sean dinámicas para que ellas participen e involucren en su propio aprendizaje, no desean ser simples espectadoras de exposiciones en PowerPoint.

Formulan que además les hubiese gustado cursar asignaturas enfocadas a la inclusión como Atención a la Diversidad y Atención Educativa para la Inclusión en semestres iniciales a su formación, no en sexto y séptimo semestres, respectivamente, ya que se enfrentaron a situaciones durante sus primeros semestres en las cuales no sabían qué hacer; arguyen que, si las hubieran recibido antes, su práctica habría sido diferente.

También externaron les encantaría que sus maestros fueran congruentes con lo que enseñan, debido a que no son inclusivos con ellas, es decir, sólo se enfocan en lo académico e ignoran lo socioemocional. Al respecto, algunas participantes pronunciaron:

GFA 4: A nosotros nos piden enfocarnos mucho en las emociones, en el lado socioafectivo y nosotros lo tratamos de hacer, entonces, también deberían ser congruentes con lo que a nosotros nos están formando.

OP: Ante este comentario las demás participantes del grupo focal movían la cabeza asintiendo. Por lo que se puede interpretar que estaban de acuerdo con lo que la participante comentó.

GFA 1: Como alumnas de la Normal, pudimos recibir un poco más de atención, porque honestamente siento que, así como se preocupan por la teoría, pueden preocuparse más por nuestras vidas, en lo personal necesité apoyo psicológico y nunca lo recibí; fue ya casi hasta el final, pero no cuando me hizo más falta.

OP: Durante su participación se comenzó a visualizar una expresión de tristeza en su rostro, en varias ocasiones se le quebró la voz y lloró ya casi al final de su participación.

EB 2: Sí es importante tener el conocimiento, pero es necesario que esa teoría podamos llevarla directamente a la práctica; poder hacer una relación entre esos dos aspectos porque cuando llegas al jardín es sumamente diferente y por más que sepas toda la teoría, en la práctica, a veces ya ni te sirve.

Se puede advertir que la inclusión debe de estar inmersa en todos los niveles educativos, de igual forma, las experiencias de estas participantes dentro de la Normal, sus clases y la forma de enseñar y actuar de sus maestros influye mucho en su aprendizaje y la representación social que van construyendo de la inclusión.

Reflexiones finales

Esta investigación cumplió su objetivo, pues las diversas técnicas e instrumentos empleados viabilizaron identificar las representaciones sociales de las estudiantes de preescolar sobre la inclusión, mismas que fueron descritas para su mayor comprensión y análisis, y se les establecieron sus puntos de coincidencia.

Principalmente se notó que las normalistas de último grado de la Licenciatura en Educación Preescolar poseen una comprensión cercana a las definiciones que existen sobre el término inclusión, no obstante, algunas tienden a confundirla con la integración. También la mayoría manifestó sentirse inseguras e incapaces de llevar la inclusión a la práctica; consideran les falta conocimientos.

Las educadoras en formación compartieron lo difícil del quehacer inclusivo; ellas lo califican todo un reto, sobre todo, por dos aspectos: el primero, el desconocimiento de contenido teórico en función de casos especiales (TDAH, Síndrome de Down, Asperger, entre otros), y de estrategias con posibilidades de implementación para hacer de su práctica más inclusiva. El segundo, en las opiniones y creencias que

otras personas resguardan respecto a la inclusión destacan los casos de algunas educadoras quienes hicieron sus prácticas, pero no siempre les dieron la oportunidad de efectuar las adecuaciones necesarias para atender de manera individual a algunos niños.

Un punto más percibido en las respuestas de las participantes, a través de los diferentes instrumentos usados, se afincaron en que la mayoría externó la necesidad de establecer un vínculo entre la teoría y la práctica, lo cual les ayudaría a sentirse más seguras en su intervención, y fortalecería una práctica más inclusiva.

Algunas dificultades encontradas en esta investigación fueron las limitaciones de tiempo para la aplicación y recolección de la información, sin embargo, sí logró acercarse a la mirada de las estudiantes que participaron. ♦

Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y Cultura Contemporánea.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des Sciences de L'éducation*, 32(3), 545-565. doi: <https://doi.org/10.7202/O16276ar>
- Chi, I. (2016). Una mirada a la formación de las docentes de nivel preescolar en relación a la inclusión y atención a la diversidad. *Educación y Ciencia*, 5(45), 121-135. Recuperado de: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/377>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917). Última reforma publicada DOF 06-06-2019. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P. A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER. Revue Européenne de Recherche Sur le Handicap*, 7, 135-147. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067213000163>
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (s.f.). Enfoque basado en competencias. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepre/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>
- Garnique, C., y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848004>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733230009>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *INEE: Evaluaciones al Sistema Educativo Nacional 2013-2018* (Suplemento de la Gaceta de la PNEE). Ciudad de México: Autor.
- Isaacs Bornand, M. y Mansilla Chiguay, M. (2014). Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 117-130. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Jodelet, D., y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Linton, A., Germundsson, P., Heimann, M. & Danermark, B. (2016). School Staff's Social Representation of Inclusion of Students with Autism Spectrum. *Journal of Education and Social Policy*, 3(5), 82-95.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoanálisis,%20su%20imagen%20y%20su%20publico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3, 49-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296631.pdf>
- Rojas, R. (2001). Técnicas e instrumentos para recopilar la información. En *Guía para realizar investigaciones sociales* (pp.197-256). México: Plaza y Valdés.
- Ruiz, A. (2017). Trabajar con IRAMUTEQ: Pautas. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf
- Zorrilla, A. S. (2000). *Introducción a la metodología de la investigación*. México: Aguilar León.