Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar
Mayo-Junio, 2023, Volumen 7, Número 3.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6530

Prácticas inclusivas: su representación social en la carrera de enfermería de la universidad autónoma de Guerrero, México

Dra. Alicia Morales Iturio [1]
Alicia@morales.hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4428-5998
Universidad Autónoma de Guerrero-
Estado de Guerrero – México

Mtro. Anselmo Vázquez Vázquez
anselmopinardelrio@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-0024-8629
Universidad Autónoma de Guerrero-
Estado de Guerrero – México

Dra. Marta Rodríguez Lugo
02361@uagro.mx
https://orcid.org/0009-0006-5374-4451
Universidad Autónoma de Guerrero-
Estado de Guerrero – México

Dra. Blanca Estela Sanchez Jaimes
02185@uagro.mx
https://orcid.org/0009-0007-7939-0193
Universidad Autónoma de Guerrero-
Estado de Guerrero – México

RESUMEN

El artículo se enfoca en la problemática de la inclusión educativa, desde la perspectiva de un grupo de docentes y trabajadores de servicios y administración de la Carrera de Enfermería de la UAgro, que ofrecieron una valiosa panorámica sobre sus representaciones acerca de las prácticas inclusivas. El objetivo fue describir el comportamiento de las representaciones sociales de las prácticas inclusivas en docentes y otros trabajadores de esta Carrera; y, el estudio siguió una estrategia metodológica con un diseño cualitativo, empleando para la recolección de datos métodos empíricos como la Escala tipo Likert, el cuestionario y el grupo focal. Se obtuvo como resultado más relevante que entre los docentes existe una representación social de las prácticas inclusivas más favorable que entre los trabajadores de servicios y administrativos, así como que en general se necesitan acciones educativas que involucren a toda la comunidad universitaria, en este caso de la Escuela de Enfermería. En conclusión, la investigación aporta el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen los docentes y trabajadores de otras áreas, favoreciendo la comprensión de este fenómeno, para poder influir, a partir de sus representaciones en la transformación de las prácticas inclusivas en la facultad.

Palabras claves: *representación social; prácticas inclusivas; enfermería.*

[1] Autor principal:
Correspondencia: Alicia@morales.hotmail.com

Inclusive practices: its social representation in the nursing career of the autonomous university of Guerrero, Mexico

ABSTRACT

The article focuses on the issue of educational inclusion, from the perspective of a group of teachers and service and administration workers of the Nursing Career at UAgro, who offered a valuable overview of their representations about inclusive practices. The objective was to describe the behavior of social representations of inclusive practices in teachers and other workers of this career; and the study followed a methodological strategy with a qualitative design, using empirical methods for data collection such as the Likert-type scale, the questionnaire and the focus group. The most relevant result obtained was that among teachers there is a more favorable social representation of inclusive practices than among service and administrative workers, as well as the general need for educational actions involving the entire university community, in this case the School of Nursing. In conclusion, the research provides knowledge about the social representations held by teachers and workers in other areas, favoring the understanding of this phenomenon, in order to influence, from their representations in the transformation of inclusive practices in the faculty.

Keywords: *social representation; inclusive practices; nursing.*

Artículo recibido 05 mayo 2023

Aceptado para publicación: 05 junio 2023

INTRODUCCIÓN

México tiene una tradición en la educación de las personas con discapacidad desde un siglo antes de que existiera la Educación Especial como una instancia pública de gobierno, en 1870 (SEP, 2010). Se trata de instituciones que llegan a nuestros días. Pero independientemente de menciones emblemáticas, hay una gran población que sigue fuera de los servicios de educación.

Se ha visibilizado mucho el tema de la discapacidad en los últimos lustros, pero la realidad es que siguen sin servicio público educativo una inmensa mayoría de esta población. Es una realidad inocultable que merece una respuesta y una que sea de calidad. No basta con el acceso a la enseñanza, se requiere de realidades en el aprendizaje de los menores, adolescentes y jóvenes con discapacidad (Guajardo, 2016; 2017).

Como hechos relevantes más contemporáneos en este camino hacia la Educación Inclusiva en México, tenemos la creación de la dirección de general de Educación Especial en el año 1970, por decreto presidencial, para atender a personas con; Déficit mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Ya para el año 1980 la Educación Especial emite un documento sobre política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, denominado “Bases para una Política de Educación Especial”, a partir de este momento se inicia en México el modelo de integración educativa.

En 1994, surge el Proyecto General para la Educación Especial en México, partiendo de la premisa de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares mejor será su proceso educativo. De esta manera, la Educación Especial buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos por la integración, fue así como reorientó su quehacer dando lugar a los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En esta nueva etapa, la integración pasó a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación básica y se reconoció como un medio para lograr una educación básica de calidad para todos sin exclusión.

Para lograr esta meta, la integración se planteó el trabajo en dos funciones simultáneas: la escolar donde la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico, y la social que requiere de una acción integral en los ámbitos de salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales (Proyecto General para la Educación Especial en México, 1997).

Con el "Proyecto General para la Educación Especial en México" se inicia la publicación de los cuadernos de integración educativa. Cuadernos que pretenden ser cuadernos de trabajo entre los profesionales de la educación, quiere decir que no solo son materiales de lectura, sino cuadernos para anotar las reflexiones que sobre materia de integración educativa tienen los profesionales educativos (SEP y DEE, 1997).

Como parte de este proceso, pero en el año 1997, se llevó a cabo la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Huatulco, Oaxaca., México. En este sentido, la SEP se orienta a llevar a cabo los objetivos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el SNTE, por su parte, a los señalamientos resolutivos del Primer Congreso Nacional de Educación de 1994 y a las Diez Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública, acciones que propiciaron una revisión conceptual, metodológica y organizativa del desarrollo de la Educación Especial en el país (SEP y SNTE, 1997).

Dentro de sus líneas temáticas encontramos aspectos relativos al concepto de necesidades educativas especiales, considerar las posibilidades de los alumnos más que su déficit y la identificación de estas necesidades, se realice fundamentalmente con base al currículo, aspectos estos que nos hablan de que, a partir de este momento, se sientan las bases para el tránsito hacia una educación inclusiva, donde tengan cabida en las diferentes enseñanzas todos los alumnos sin discriminación. A pesar de que aún en esos momentos se continúa manejando el término integración.

Apareciendo en el año 2002 el Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. El programa incluye un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa, establece las orientaciones centrales que habrán de seguirse para mejorar el funcionamiento de los servicios, tanto del que se presta en servicios escolarizados específicos como el que se presta mediante los servicios de apoyo, finalmente incluye los objetivos, las líneas de acción y las metas que deberán alcanzarse en el curso de esta administración

(Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa) (SEP, 2002).

Por otra parte, encontramos que la normatividad en educación se encuentra contenida específicamente en la Ley General de Educación, emitida el 13 de julio de 1993 con una versión de esta, en el Diario Oficial de la Federación del 9 de abril de 2012. Según la misma Ley y haciendo referencia al artículo 3º Constitucional, todos los individuos tienen derecho a recibir educación y tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (DOF, 2012).

La educación que imparta el Estado, además de cumplir con lo que establece la Constitución, luchará contra los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra las mujeres, las niñas y los niños (art. 8º).

Por su parte el Artículo 41. establece que la educación básica, media superior y superior, debe ser igual y de acuerdo con las capacidades de cada individuo sin importar si éste este discapacitado o tenga aptitudes sobresalientes. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Ley general de educación, México 2012, p. 13).

Fue en septiembre de 2001 cuando México propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas la elaboración de una Convención específica para la protección de los derechos de las Personas con Discapacidad. En 2002, 189 Estados Parte de la Organización de las Naciones Unidas participaron en el trabajo del contenido.

Finalmente, el documento se firmó en la ONU el 30 de marzo del 2007, se aprobó en el Senado mexicano el 27 de septiembre y se publicó el Decreto de Aprobación de la Convención, en el Diario Oficial de la Federación, el 24 de octubre del mismo año, con lo que se pudo ratificar por México el 17 de enero de 2008.

Más recientemente en el año 2011 se aprueba la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Promulgada por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, presidente de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011.

El objetivo fundamental que considera esta ley es el de reglamentar las condiciones que el estado debe promover y asegurar para el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Asegurando su plena inclusión en la sociedad con respeto e igualdad y oportunidades tal y como lo marca el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los principios mediante los que se rige este tipo de políticas públicas son: la equidad, justicia social, igualdad de oportunidades, el respeto a preservar la identidad, la dignidad, la autonomía y la libertada de tomar las propias decisiones, así como el respeto por las diferencias y la aceptación de la discapacidad como parte de una diversidad de la condición humana.

Un paso muy importante en cuestión de políticas públicas que ampara y conduce el desarrollo de planes, estrategias y oportunidades para las personas generalmente más necesitadas, una posición desde los derechos humanos fundamentales adoptada por el estado, el cuál debe velar por su cumplimiento.

Así mismo, por su parte el 1 de junio de 2016, se publica en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación un Decreto por el que se reforma la Ley General de Educación, adicionándole diversas disposiciones en materia de Educación Inclusiva, aprobada por Enrique Peña Nieto, presidente de los Estados Unidos Mexicanos en ese momento.

Por otra parte, en el 2017 y más recientemente en el 2019, a través del Diario Oficial del Poder Ejecutivo de la Secretaría de Educación Pública se adoptan sendos acuerdos donde se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal de los respectivos años 2017 y hasta 2019.

En estos acuerdos se plantea que "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos" (p. 24), y el Estado-Federación, Entidades Federativas y Municipios, impartirán educación preescolar,

primaria, secundaria y media superior y, además, promoverán y atenderán todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo, entre otras, la educación superior necesarias para el desarrollo de la nación.

En ese tenor, el programa busca priorizar a la población escolar con mayores necesidades para recibir los apoyos, como lo señalan las Directrices hacia el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su apartado de Bienestar social e igualdad línea de acción "el bienestar prioritariamente para los grupos vulnerables, quienes sufren por carencias, olvido y abandono; en especial, a los pueblos indígenas de México" (ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal) (SEP, 2019, p. 7).

Asimismo, el programa se vincula con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible a través del objetivo 4, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Hasta el momento estos son los acontecimientos que desde las políticas públicas nos van trazando el camino, claro está, que no depende solamente de las normativas, depende en primer lugar de la aplicación real y objetiva de estas por parte de los estados y gobiernos de cada país, y depende en un grado superior también de los esfuerzos y la dedicación de todos los comprometidos con el mejoramiento humano, con la idea de que la Educación Inclusiva es una necesidad impostergable de la humanidad, es un paso incuestionable hacia el entendimiento humano y por ende hacia la paz.

Las políticas públicas han permito el tránsito de concepciones novedosas desde el campo educativo y social, dentro del campo educativo y muy relacionado con la Educación Especial y sus enfoques tenemos el camino recorrido, desde ser una escuela totalmente segregada, encerrada en sí, pasando por el proceso de integración educativa, donde se obtuvieron muchos logros, sobre la base de la comprensión de las necesidades y la visión social de la discapacidad, hasta la necesaria y más revolucionaria concepción de la Educación Inclusiva, por lo que consideramos que debemos establecer las características de este tránsito de la Integración a Inclusión, como paradigmas de desarrollo en el campo educativo.

En torno a las representaciones sociales.

En México, en el campo de la investigación educativa, el estudio de representaciones sociales tiene una presencia significativa, ya que permite un acercamiento a las elaboraciones de los sujetos escolares

(principalmente maestros y alumnos) de la evaluación, las políticas educativas, los planes de estudio, por mencionar algunas (Mireles, 2012).

Los investigadores educativos coinciden en señalar que las representaciones sociales que construyen los sujetos influyen en el curso de las prácticas educativas.

En el 2016 Cuevas y Mireles realizaron un análisis de 121 estudios mexicanos en representaciones sociales y educación, en sus resultados reportaron que hay un claro interés por comprender la construcción de éstas con respecto de la educación y su relación con la cultura, la historia y lo social (Cuevas, 2015).

Dentro de estas nociones sobre representación social incluso Moscovici (2003) reconoce que a través de los años y de los trabajos empíricos que se han realizado bajo esta teoría se han ido acuñando conceptualizaciones más complejas y concretas.

Por su parte Jodelet brinda un concepto más amplio sobre las representaciones sociales: designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 2008).

A finales de la década de 1990, Banchs (2000) realizó una revisión de estudios a nivel internacional sobre representaciones sociales con el propósito de reconocer las tendencias metodológicas que imperaban en estos trabajos. Esta autora señala que la representación social constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación (Banchs, 2000). Según esta autora hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales, estas son la procesual y la estructural.

El enfoque procesual, se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000).

Por otra parte, el enfoque estructural tiene como propósito conocer la organización de los elementos de la representación social (núcleo central, elementos periféricos). Habitualmente hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados.

Dentro de los factores que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, se encuentran las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos.

Abordajes en la Educación Superior.

Poner el énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno nos sitúa en el marco de un modelo funcional de intervención que introduce el término de "Barreras para el aprendizaje y la participación" (Booth & Ainscow, 2002).

El uso de este concepto para definir las dificultades que el alumnado encuentra en su proceso educativo implica situarnos en un modelo social respecto a la discapacidad. De acuerdo con este modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen a través de la interacción entre el alumno y su contexto, el enfoque del problema cambia desde ser una deficiencia del alumno a ser la relación entre el funcionamiento de éste y el entorno y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para facilitar el funcionamiento del alumno dentro de su propio contexto.

El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad.

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales

necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social (OMS, 2002).

Podemos observar que, se ha producido una evolución en el cambio conceptual sobre la discapacidad, desde posiciones de exclusión hacia la inclusión, a partir de la visión que pueda tener el sistema educativo en particular hacia la diversidad y en consecuencia sería el camino que transitaran las prácticas inclusivas en cada lugar.

La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad nos conduce a cambios en el modelo educativo a aplicar, que pasa de la educación especial asistencial en centros específicos, el dominio de la terapéutica, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como plantean Booth & Ainscow (2002): "La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales" (p. 20).

Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. Sin embargo, antes debemos profundizar en la interpretación de la diversidad que encontramos.

Por su parte Wehmeyer (2009) señala:

> …pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizar los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades y se centran en darles poder y autodeterminación (p.47).

Ante este panorama vale asumir que la Universidad debe prepararse para enfrentar cada vez con mayor calidad el reto de ser una universidad inclusiva donde todos sus miembros puedan acceder a determinados servicios y apoyos que requieran según sus necesidades.

La universidad como institución educacional, supone tanto un peldaño superior de enseñanza, en la preparación de profesionales de alta cualificación, como un marco de convivencia y cauce para el desarrollo integral del alumnado, situación ésta que adquiere su máxima dimensión en la atención prestada a las singularidades que conforman su diversidad en general.

A partir de esta panorámica y de la necesidad de investigar el fenómeno de la inclusión en los ámbitos de la Educación Superior se presenta como ***Problema de investigación:*** ¿Cómo se comportan las

representaciones sociales de las prácticas inclusivas en docentes y directivos de la Carrera de Enfermería, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Guerrero, México?

Como ***Objetivo***: Describir el comportamiento de las representaciones sociales de las prácticas inclusivas en docentes y directivos de la Carrera de Enfermería, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

METODOLOGÍA

El estudio se centra fundamentalmente en un *enfoque cualitativo* ya que busca la comprensión de la realidad humana y social; pretende caracterizar las representaciones de los docentes y personal administrativo y de servicios frente a las practicas inclusivas y la discapacidad, de esta manera describir y comparar estas representaciones ellos.

Así mismo, llegar a comprender la singularidad del grupo de estudio dentro de su propio contexto histórico y cultural, según Martínez (2011), "se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores" (p. 90). Dentro de la investigación se tiene en cuenta la perspectiva histórica y dinámica de la investigación cualitativa, pues al estudiar se reconstruye y se comprenden el pasado, el contexto y las diferentes situaciones que vivencian los estudiantes.

Se utiliza un instrumento (*escala tipo Likert*) elaborado a partir de la dimensión "desarrollando prácticas inclusivas" del índice para la inclusión, teniendo en cuenta los aspectos que mide dicha dimensión, además se aplica la *técnica de grupo focal* con el objetivo de constatar y/o profundizar en elementos del cuestionario que sean necesarios, también se aplica un *cuestionario* para medir el índice de inclusión a profesores, en este caso se elabora a partir de las dimensiones e indicadores del índice para la inclusión de Booth & Ainscow (2002) y por último se aplica una entrevista semiestructurada al personal administrativo y de servicios de la facultad, en este caso con preguntas que miden aspectos relacionados con prácticas inclusivas del índice para la inclusión, y las representaciones que poseen sobre el concepto discapacidad, buscando una descripción de cada elemento representacional

El *tipo de estudio es descriptivo* ya que busca especificar y conocer los perfiles y características de un grupo de personas para su posterior análisis (Sampieri, Collado & Lucio, 2014). La *muestra seleccionada posee un carácter no probabilístico e intencional*, ya que ésta facilita la comprensión y

significado del fenómeno. Los criterios para la selección serían: Docentes y personal administrativo y de servicios de la Carrera de Enfermería, pertenecientes a la Universidad Autónoma de Guerrero, México.

Las categorías de estudio se operacionalizan siguiendo las lógicas siguientes.

Tabla No. 1.

Organización para el análisis de resultados del estudio.

ÁREAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
Prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad	Afirmaciones desde la 1 - 6 y de la 11 – 14. Pregunta 6, 8, 9 y 11 Dimensión C las 2.2, 2.4 y 2.5. Preguntas 3 a la 8.	Escala Likert Docentes Entrevista personal administrativo y de servicio
Prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes	Afirmaciones desde la 7 - 10 y desde la 15-19 Pregunta 7 y 10 Dimensión C las 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7, 1.8, 1.10, 2.1 y 2.3. Pregunta 9	
Prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes	Afirmaciones de la 20 -23 Preguntas 12, 13, 14. Dimensión C las 1.4, 1.5 y 1.11. Pregunta 10	

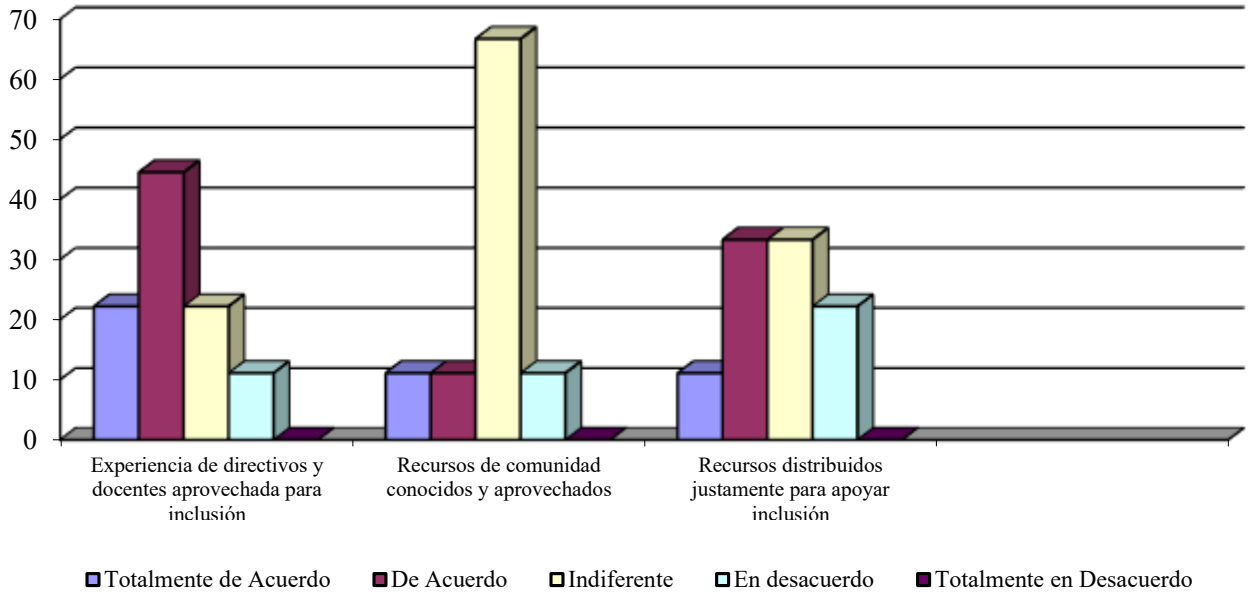
Después de aplicados los instrumentos de recolección de información pasamos al análisis de los resultados obtenidos en el proceso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La realización del análisis de los resultados se concibe a partir de la triangulación de los métodos y técnicas aplicadas.

Figura 1.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad.



Encontramos que la representación que poseen los docentes se encuentra marcada fundamentalmente por la indiferencia, aspecto que denota desconocimiento y escaza implicación de estos en las acciones que ejecuta la facultad relativas a la inclusión.

En este caso encontramos como los docentes se manifiestan positivamente en mayoría sobre la afirmación que los implica directamente, mientras que sus representaciones relativas a las implicaciones de la facultad se manifiestan con mayor indiferencia.

Ahora pasaremos al análisis del área sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios docentes en la facultad, para ello se elaboró una tabla donde se representan los principales resultados obtenidos.

Tabla No. 2.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios docentes en la facultad.

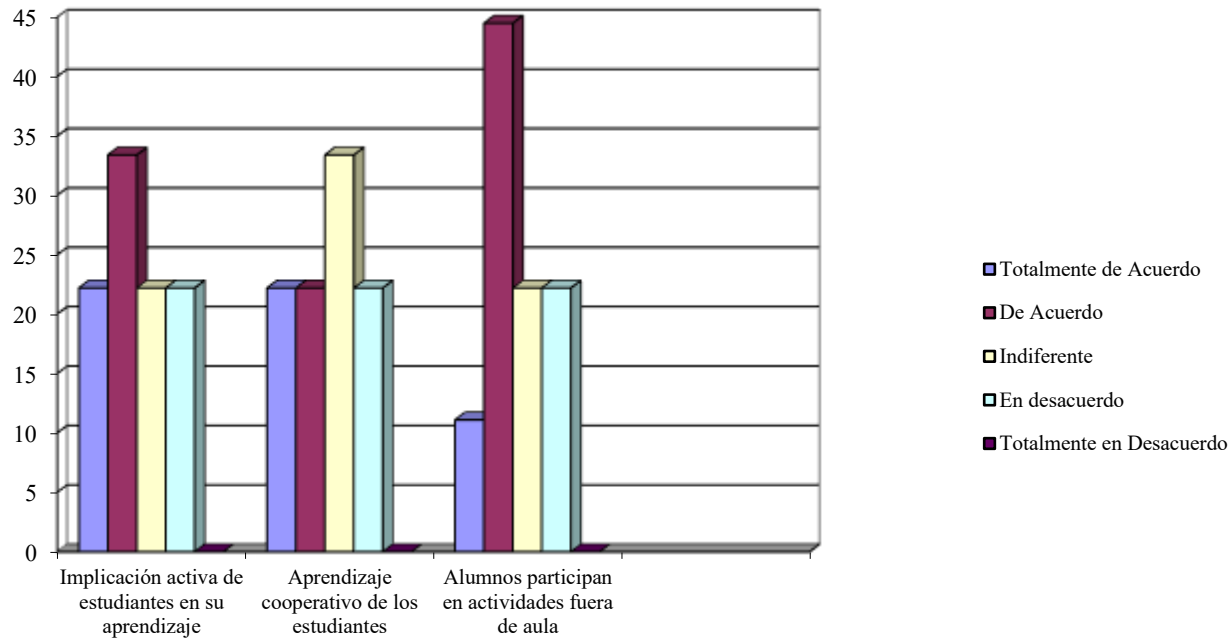
	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Planeación de la enseñanza, según aprendizajes	22.2	44.5	22.2	11.1	0
Estímulo a participación de todos en clases	33.3	66.7	0	0	0
Formación en la comprensión de diferencias	11.1	77.8	11.1	0	0
Evaluación que contribuye a logros de estudiantes	22.2	44.4	33.4	0	0
Disciplina basada en respeto mutuo	44.4	55.6	0	0	0
Profesorado enseña y evalúa de manera conjunta	22.2	55.6	11.1	11.1	0
Deberes escolares enriquecen aprendizaje	33.3	66.7	0	0	0
Las diferencias se utilizan para enseñanza y aprendizaje	22.2	44.5	33.3	0	0
Profesorado desarrolla recursos para aprendizaje y participación	22.2	66.7	11.1	0	0

Es evidente la representación positiva que poseen los docentes sobre sus propias acciones para el logro de unas prácticas inclusivas eficientes en la facultad. Llama la atención como, no se encuentran en total desacuerdo con ninguna afirmación y en porcientos muy bajos, solo en dos afirmaciones, se encuentran en desacuerdo. Consideramos esto como indicadores de una implicación positiva por parte de los docentes en el proceso de inclusión de la facultad.

A continuación, estaremos analizando al área relativa a la representación que poseen los docentes sobre las prácticas inclusivas que desarrollan los estudiantes en la facultad a través de una tabla que nos muestra este criterio de los docentes.

Figura 2.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes en la facultad.



Los docentes poseen representaciones positivas en la mayoría de las afirmaciones, encontrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo, a pesar de que también existe un grupo de docentes que se muestran indiferentes y en desacuerdo respectivamente.

Los docentes a pesar de tener una representación positiva sobre estas afirmaciones en sentido general, también se encuentran indiferentes en mayoría con la afirmación relativa a que "Los estudiantes aprenden de manera cooperativa", y llama la atención también que en la afirmación que plantea que "Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje" encontramos representaciones de indiferencia y desacuerdo.

En estudio sobre representaciones sociales en docentes de educación básica sobre inclusión escolar realizado por Garnique, se aprecian como principales resultados manifestados en orden descendente,

falta de capacitación, seguida de las expresiones materiales, alumno, orientar, capacidades y comprometerme (Garnique, 2012).

En sentido general en esta dimensión, "Desarrollando prácticas inclusivas" encontramos que los docentes en mayoría se encuentran de acuerdo con las afirmaciones de la escala, considerando que esta es una dimensión donde se reflejan las actuaciones de las demás dimensiones y que en su sentido práctico tiene relación directa con las acciones y estrategias que desarrollan los docentes en el aula, podemos considerarlo como fortaleza para el presente y futuro desarrollo del proyecto de educación inclusiva en la facultad.

- ***Representaciones sociales que poseen los trabajadores de oficina y servicios sobre las acciones inclusivas desarrolladas por la facultad.***

Relativo a esta área encontramos la pregunta 3 de la entrevista donde se pregunta si han recibido algún tipo de preparación para el trabajo con estas personas, todos los entrevistados responden negativamente ante este cuestionario, el entrevistado E3, plantea "No, una vez un curso que no tuvo nada que ver con discapacidad, sino con la resiliencia".

En este caso encontramos una sola pregunta, el número 9, la que cuestiona si los entrevistados conocen si se utilizan estrategias didácticas en las clases u otro tipo de acción educativa para atender la diversidad del alumnado, a la cual los entrevistados responden por unanimidad que no conocen sobre este asunto.

En el escaso conocimiento que posee este personal sobre aspectos relativos a la inclusión, que pudiera develar una intervención más amplia y adecuada para la facultad.

Con relación a esta área también se elabora una pregunta 10, en la guía de entrevista, la que, indaga en la preparación profesional y motivacional de los estudiantes para su futura profesión, por lo que se pregunta si consideran que los estudiantes de la facultad durante su carrera logran una adecuada preparación y elevada motivación para el trabajo con personas con discapacidad al egresar de la facultad.

En este caso consideramos a partir de las respuestas de los entrevistados que los alumnos en mayoría logran una adecuada motivación y capacitación durante los estudios en la facultad, aspecto que muestra también la elevada calidad y compromiso de todos los actores educativos implicados en este proceso.

Continuamos con el análisis de la información de las entrevistas sobre aspectos que no se encuentran incluidos en las áreas antes desarrolladas, consistentes en la pregunta 1 y 2 de la entrevista.

En este caso tenemos que, la pregunta número uno de la entrevista donde se indaga sobre el tiempo que llevan los entrevistados laborando en la facultad, con el objetivo de recopilar información de personas que ya tengan una experiencia en el centro, encontrando que los entrevistados llevan de 2 a 7 años laborando en la facultad.

Otro aspecto de la entrevista se relaciona con, tener en cuenta la experiencia de los entrevistados en su quehacer profesional/laboral con personas con discapacidad, encontrando informaciones desde, lo que plantea el entrevistado E8 "no me ha tocado trabajar con ellos, pero sí los he visto" hasta expresiones como, el E1 "Sí, con alguno que otro alumno, una de intercambio de Puebla, débil visual, era muy buena académicamente".

Con relación a las respuestas de esta pregunta los entrevistados confirman el conocimiento externo que poseen sobre los estudiantes con discapacidad, basado fundamentalmente en la observación que desde sus puestos de trabajo realizan.

Considerando que los entrevistados tienen una concepción sobre la discapacidad como enfermedad, limitación, sobre todo interpretando este fenómeno desde una postura médico tradicional, no tienen incorporado el modelo social de la discapacidad al menos en sus planteamientos en este aspecto.

CONCLUSIONES

- Los docentes en sentido general poseen una representación social favorable hacia las prácticas inclusivas en las tres áreas de análisis. Evidencian la necesidad de continuar trabajando en este sentido desde propuestas educativas dirigidas a los formadores para su incursión más consciente en el área de la inclusión.
- Los trabajadores de oficina y servicios se representan el término discapacidad como, problema, debilidad, deficiencia, falta de algo, enfermedad. No cuentan con información sobre los estudiantes con discapacidad de la facultad, ni han recibido ningún tipo de preparación para la inclusión de estos estudiantes en sus áreas, no conocen resolución, indicación, ni área que se encargue de la atención de estos estudiantes en la facultad. Podemos apreciar que las representaciones sociales son negativas en este personal, fundamentalmente desde el desconocimiento y la poca inclusión en el desarrollo de las prácticas inclusivas en la facultad.

- La investigación aporta el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen los docentes y personal administrativo y de servicios sobre las prácticas inclusivas/exclusivas en la facultad, favoreciendo la comprensión de los diferentes grupos del estudio, para poder influir, a partir de sus representaciones en la transformación de las prácticas inclusivas en la facultad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales, Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales (Londres), vol. 9, pp. 3.1-3.15.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. UNESCO (CSIE).

Cuevas, Y. (2015). Representaciones sociales de la reforma de educación básica, en Perfiles Educativos, vol. XXXVII, núm. 147, México, IISUE-UNAM, pp. 67-85.

DOF (2012). Ley general de educación (2012). México, Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de abril de 2012, p.13.

Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. Perfiles educativos vol.34 no.137 México ene. 2012. Tesis Doctoral.

Guajardo, E. (2016). Integración de información sobre la normatividad nacional e internacional y las políticas relativas a la atención educativa a las personas con discapacidad en la educación obligatoria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. CDM.

Guajardo, E. (2017). Educación Inclusiva en Enseñanza Superior. ¿Logran los estudiantes con discapacidad acceder a este nivel educativo? Editorial Académica Española.

Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. Revista Cultura y Representaciones Sociales, núm. 5, México, pp. 32-63.

Martínez, G. (2011). Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Perfiles Educativos, XXXIII (132), pp 90-91.

OMS (2002). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF p. 29-33)

Sampieri, Collado, & Lucio, B (2014). http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.https://issuu.com/esvayderodriguez/docs/programa_nacional_de_fortalecimient

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). Memorias y actualidad en la educación especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención, México, D. F., DEE. 295 p.p.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Octava Sección. ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 p.p 7.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección de Educación Especial (DEE) (1997) Proyecto general para la Educación Especial en México. Pautas de Organización. (Vols. N0. 1, Cuaderno de Integración Educativa). México.

Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (1997). Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Documento base. Huatulco. Oaxaca, abril de 1997. México: Dirección de Educación Elemental-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-SEP.

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. Revista de educación, núm. 149. (pp 45-67) Madrid.