

# Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente

Social representations of a new teaching generation's inclusive education

**Katherine Gajardo<sup>1</sup>**

**Luis Torrego<sup>2</sup>**

## Resumen

El siguiente artículo tiene por fin dar a conocer las representaciones sociales sobre inclusión que han construido personas representantes de una nueva generación de estudiantes de magisterio y docentes noveles en la ciudad de Segovia, España. La investigación, de características cualitativas, utilizó entrevistas en profundidad estandarizadas y no programadas de acuerdo con el modelo de análisis de contenido y significado de Garnique (2012) y la interpretación de las representaciones sociales según el modelo de Moscovici (1997). Los resultados indicaron que las y los participantes del estudio presentan en su discurso un perfil altamente axiológico, social y constativo, además de actitudes coherentes con un perfil inclusivo.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, inclusión educativa, docentes noveles, estudiantes de magisterio.

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Investigación Transdisciplinaria en Educación de la Universidad de Valladolid. Licenciada en Educación y Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Email: [katherine.gajardo@usach.cl](mailto:katherine.gajardo@usach.cl)

<sup>2</sup> Profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Maestro, Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciado en Geografía e Historia y Doctor en Pedagogía. Email: [luis.torrego@uva.es](mailto:luis.torrego@uva.es)

## **Abstract**

The following article is intended to identify social representations of inclusive teaching of members from a new generation of student teachers and novice teachers currently in Segovia, Spain. This qualitative research was elaborated through unscheduled in-depth structured interviews, following Garnique's model for content and meaning analysis (2012) and the corresponding identification of social representations according to Moscovici's model (1997). Results suggested that study participants' discourses show a highly-axiological, social, and constative profile, in addition to attitudes consistent with an inclusive way of teaching.

**Keywords:** Social representations, inclusive education, novice teachers, student teachers.

## **1. Introducción**

El pensamiento docente y las representaciones sociales sobre inclusión educativa que estos construyen, se han considerado parte de los elementos imprescindibles para fortalecer procesos de inclusión en las instituciones educativas (Avramidis y Norwich, 2002; Ballone y Czerniak, 2001; Calvo, 2009; Román, 2003; Soto y Vasco, 2008;). Para desarrollar acciones afirmativas para el tratamiento de la diversidad en las escuelas, se ha propiciado una formación inicial y continua docente basada en el análisis crítico de paradigmas tradicionales de la práctica de la enseñanza-aprendizaje en el aula, muchas veces incompatibles con la heterogeneidad de pensamientos que habitan nuestra sociedad. Se ha procurado, asimismo, fortalecer estrategias que tengan en cuenta los diversos estilos de aprendizaje (Ibáñez, 2010). En la aplicación de nuevos modelos orientados a la inclusión de la diversidad en las escuelas el profesorado español ha asumido una serie de incertidumbres, discusiones, contradicciones y opiniones acerca del cambio de enfoque (Abellán, de Haro y Frutos, 2010; Ferreira, Prado y Cadavieco, 2015). Estudios sobre actitudes y representaciones sociales indican la existencia de una buena disposición del profesorado, que convive con una grave falta de recursos formativos y materiales (Castro, Álvarez y Baz, 2016; Ruiz, Palomino y Vallejo,

2019). Esta unión lleva a prácticas bienintencionadas pero incompatibles con las propuestas de inclusión de la diversidad, hecho que se acentúa conforme se sube de nivel educativo (Chiner, 2011; Ciges, Ruiz y García, 2001; Fernández-González, 1999; López, Echeita y Martín, 2009; Miravet y García, 2010).

Determinar el concepto de inclusión que habita en el imaginario de las y los docentes, analizando sus múltiples significados y su materialización en prácticas es hoy un importante desafío (Ainscow y Miles, 2008; Montoro, García y García, 2016; Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013). Organismos como UNICEF (2015) y autores como Salend y Duhaney (1999), Low (2007) y Fernández Batanero (2013) indican que la educación inclusiva es una herramienta fundamental para la superación de las desigualdades y que está en manos del profesorado el motivar verdaderos cambios dentro de las organizaciones escolares.

A partir de las anteriores justificaciones se propone un estudio que tiene por fin identificar las representaciones sociales sobre inclusión educativa que imperan en el discurso de maestros noveles y estudiantes de Magisterio, todo lo anterior para identificar cómo es el discurso de la inclusión en un grupo determinado de personas.

## **2. Marco teórico: El concepto y significación de inclusión en educación**

El concepto inclusión en contextos educativos se encuentra en variadas propuestas internacionales y educativas que buscan favorecer la equidad en las sociedades modernas (ONU, 2006; UNESCO, 2000; 2005, 2008, 2015; UNICEF, 2015). Wigdorovitz (2008) señala que el concepto se va trasladando de teoría en teoría y su significado va cambiando con cada contexto teórico y la concepción epistemológica desde la cual se investiga. La autora enfatiza que existen tantos significados de inclusión educativa como propuestas se han hecho. Si se asume una perspectiva general, tomando como referencia las publicaciones de organismos internacionales, la educación inclusiva se puede definir como aquel "proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes" (UNESCO, 2017, p. 13). En su origen, el término inclusión educativa se puede asociar directamente con la Declaración

Universal de los Derechos Humanos (1948), en aquellos artículos relacionados con la igualdad de derechos (art. 1) y de acceso general a la educación (art. 26). Pero su consolidación, se arraigó en el año 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos (Jomtien), donde se asume el compromiso de las naciones de cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, lo que supone determinar acciones para el acceso, participación, colaboración y promoción de la equidad en temas educativos.

El paradigma tradicional de la educación ha dado a la escuela un rol homogeneizador, hecho que atenta contra las características personales de los sujetos (Gimeno y Pérez, 2008). El reconocimiento de la heterogeneidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, lo que defiende la educación inclusiva. La conciencia de la nueva institución escolar, la escuela inclusiva, se aleja de la uniformidad. Las propuestas educativas ahora debieran servir al alumnado en función de sus capacidades y necesidades (Echeita *et al.* 2013).

La educación inclusiva requiere de una serie de acciones políticas que luego de ser avaladas, deben ser llevadas a la práctica por las y los docentes y otros profesionales de la educación. Dichas acciones no solo requieren cumplir con criterios de cantidad y calidad de recursos, sino también de dedicación y altas expectativas. Wigdorovitz (2008) indica que se debe tener un extremo cuidado en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias, mantener una reflexión continua sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias, en especial, sobre los posibles abusos o ilusiones que pueden enmascarar insidiosas formas de exclusión. Por ello es de suma importancia definir con delicadeza aquellos elementos que conforman el imaginario de la diversidad en las comunidades educativas.

Ante lo anterior, han surgido una serie propuestas y teorías que ofrecen diferentes lineamientos para abordar el fenómeno de la inclusión educativa, los cuales se abordarán en los siguientes párrafos.

## 2.1 Elementos de la inclusión educativa

Se ha explicado anteriormente que existen múltiples formas de analizar el concepto inclusión en la educación, por lo cual estamos ante una perspectiva conceptual dilemática (Dyson y Milward, 2000). Además, se ha explicitado que internacionalmente existen lineamientos básicos para el desarrollo de escuelas inclusivas.

En cuanto a la definición conceptual, la investigación aquí presentada toma como referencia principal la caracterización de UNESCO (2005), la cual indica que:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje (...) Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2005, p. 14)

Esta propuesta fue actualizada en 2015, en la Declaración de Incheon (Foro Mundial sobre Educación, 2015), en la cual se enfatiza el objetivo que tiene la escuela de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en los resultados del aprendizaje. Además de plantear que "una meta relativa a la educación nunca deberá considerarse cumplida mientras no haya sido alcanzada por todos" (UNESCO, 2015, p. 30).

Desde la cita anterior, se puede observar una propuesta general del concepto de inclusión escolar. Además, su enfoque es consecuente con la aplicación escolar en el contexto investigativo de Iberoamérica.

En consecuencia, a la elección de esta significación, Echeita y Ainscow (2011), definen los elementos que conforman la educación inclusiva, los cuales representan un marco de referencia que se puede resumir así:

- La inclusión es un proceso que se sustenta en acciones determinadas y que además requiere de una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Desde este enfoque se debe asumir que los cambios jamás serán inmediatos.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. La presencia significa que los sujetos de derecho deben estar en el lugar en el cual se educan y no ser marginados por las distintas carencias con las que se etiqueten. La participación supone la calidad de las experiencias que viven las y los estudiantes en su proceso educativo. El éxito se identifica por la realización de evaluaciones de la calidad del aprendizaje respecto al currículum de cada sociedad.
- La inclusión debe identificar y eliminar barreras, las cuales corresponden a estructuras segregadoras, creencias y/o actitudes negativas que las personas tienen respecto a la inclusión. Por eso es necesario investigar las fuentes de información que puedan ofrecer la tipificación de estas barreras, así como diseñar planes de mejora.
- La inclusión debe dar énfasis a aquellos grupos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, por lo que se debe identificar a las personas que se encuentren en condiciones de mayor vulnerabilidad (p. 32)

Los elementos anteriormente mencionados, se identifican con el paradigma organizacional de la educación inclusiva, inspirado por autores como Booth *et al.*, (2002); Dyson y Millward (2000); Hargreaves (1999); Stainback y Stainback (2001) y Sancho (2013), los cuales proponen que la transformación educativa debe superar los enfoques integradores, ligados íntimamente con la educación especial.

En referencia al análisis sistemático de las culturas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar barreras, Ainscow, Booth y Dyson (2006)

explicitan tres variables clave para iniciar procesos inclusivos en las escuelas: la presencia, la participación y el rendimiento. Dichas variables buscan generar espacios coherentes con la diversidad en las escuelas, asumiendo que cada proceso es distinto de acuerdo con cada realidad.

## **2.2 Propuestas, modelos y lineamientos sobre inclusión educativa**

Durante las últimas décadas se han generado interesantes propuestas y lineamientos que aportan a la teoría sobre educación inclusiva. A continuación, se ofrece un breve resumen.

UNESCO ha sido uno de los principales organismos internacionales que ha expuesto su objetivo de aportar en los puntos anteriormente expuestos. El carácter normativo de la institución genera alternativas directas para la creación y promoción de políticas, así como, también, interpela a las escuelas para la creación de condiciones de equidad y calidad. Esta institución internacional en el año 1990 se plantea como objetivo el generar propuestas para Educación Para Todos (EFA, *Education for All*), esto, desde el ámbito de la educación especial. Con el paso de los años, dicho punto de vista avanza hacia un principio y política educativa más amplio y generalizado (Parrilla, 2002).

Otras organizaciones para la cooperación internacional (OCDE, Banco Mundial) han integrado nuevas perspectivas y propuestas sobre educación inclusiva, aunque el desarrollo de sus discursos se ha enfocado en la inclusión de colectivos marginados, tendencia restrictiva, pero no desestimable.

Particularmente, para la OCDE, la educación inclusiva es un modelo que permite ofrecer educación especial dentro de las instituciones educativas regulares:

Los derechos de los estudiantes con discapacidad de ser educados en sus colegios locales son cada vez más aceptados (...) no existe ninguna razón para segregar a los estudiantes con discapacidad en los sistemas públicos de educación. (OCDE, 1999)

El Banco Mundial, con el fin de apoyar a las escuelas de Estados que asumen enfoques de inclusión educativa, ha realizado una serie de informes y

comunicados los cuales siguen aportando al discurso de la inclusión, aunque también desde el punto de vista de la integración. (García, 2006)

En cuanto a propuestas investigativas ampliamente reconocidas en Europa y en el mundo, el *Index for Inclusion* de Booth et al. (2000) ha sido uno de los modelos mejor difundidos, debido a su propuesta práctica y participativa.

*Index for Inclusion* es un documento que ofrece consejos, materiales e indicadores que, si se utilizan de forma adecuada, ayudan a iniciar y promover procesos de inclusión en las instituciones educativas. El objetivo del *Index for Inclusion* es “construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro” (Booth et al., 2002, p.7).

El documento desarrolla tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas para una educación inclusiva. Su principal propuesta tiene por objetivo determinar el proceso de acción, que partirá desde la organización de grupos de coordinación dentro de la escuela hasta la aplicación de estrategias por medio de la investigación acción.

Para este estudio también son imprescindibles las perspectivas de investigadores e investigadoras que entienden que las estrategias para la inclusión en las escuelas deben ser episódicas; concebir la naturaleza dilemática del concepto y comprender la inclusión no como problema, sino como un compromiso. Dentro de ellas se pueden mencionar las siguientes:

- El modelo de Echeita (2016); Echeita y Domínguez (2011), Echeita y Ainscow (2011); Echeita y Sandoval (2002), Echeita et al. (2009) sobre experiencias, el cual analiza los valores y principios éticos que desde la escuela se pueden propiciar y categoriza las concepciones de los agentes de la educación respecto de los estudiantes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La propuesta de Slavin (1985) respecto del aprendizaje cooperativo para la inclusión de la diversidad en las aulas. Este modelo propone la utilización de estrategias colaborativas en el aula, apela por la reestructuración de servicios de docentes de educación especial en las escuelas, genera la promoción de estrategias de gestión escolar colaborativas, entre otros.

- La propuesta de Ainscow (2001) para el desarrollo de escuelas inclusivas expone la necesidad de crear escuelas abiertas a la diversidad más que a la integración. Su modelo se sostiene en estrategias como la investigación colaborativa para el desarrollo de programas educativos autónomos y contextuales, en los que cada escuela determina sobre la base de la constante evaluación cuáles son sus puntos de acción.
- Las teorías de García-Pastor (2012), autora que ha establecido una crítica a los sistemas de selección dentro de las escuelas basados en el mérito u homogenización.

### **3. Representaciones sociales del profesorado para la inclusión educativa**

Las representaciones sociales corresponden a un concepto asociado a cómo la humanidad asimila el conocimiento sobre la base de las experiencias contextuales, reelaborándolo, comprendiéndolo y explicándolo desde su experiencia (Garnique, 2012). La representación se orienta a las relaciones que establece una persona con su mundo y cómo da respuesta a los problemas sociales que enfrenta, generando un conocimiento que va más allá del plano científico o moral (Banchs, 2000).

Moscovici (1987) describe las representaciones sociales como un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones generados a cada momento en la mente de las personas cuando estas se comunican con un otro. Corresponden a constructos simbólicos que se generan y replantean con interacciones sociales. Además, son elementos que aglomeran significados que permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo que no esperamos, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos e individuos (Jodelet, 1985).

Para clasificar las representaciones sociales, Moscovici (1997) propone un análisis tridimensional que comprende las actitudes, las informaciones y los campos de representación que las personas señalan en discursos dialógicos.

Garnique (2012) ha desarrollado una propuesta de análisis de representaciones sociales de docentes respecto a la inclusión y genera una metodología capaz de clasificar discursivamente las representaciones en tres

grandes grupos: imágenes educativas, imágenes sociales e imágenes axiológicas. El trabajo de la investigadora Felicitá Garnique es el marco de referencia del estudio cualitativo aquí expuesto y uno de los pocos que propone una forma de analizar el discurso reflexivo de maestros y maestras de forma profunda y propositiva.

#### **4. Metodología**

El método de investigación, de características cualitativas, se centró en el análisis del discurso reflexivo pedagógico de maestros y maestras noveles y estudiantes en formación de Magisterio mediante entrevistas en profundidad estandarizadas y no programadas (Vallés, 2000), las cuales delimitan representaciones sociales sobre inclusión educativa y son analizadas por medio del modelo generado por Garnique (2012).

##### **4.1 Objetivo de la investigación**

La investigación tuvo por objetivo identificar las representaciones sociales sobre inclusión educativa que imperan en el discurso de maestros noveles y estudiantes de Magisterio representados por seis sujetos pertenecientes a cada colectivo.

##### **4.2 Instrumento de investigación**

El instrumento utilizado para la recolección de datos consistió en una entrevista en profundidad, estandarizada y no programada (Vallés, 2000). Se realizaron dos guiones -uno para estudiantes y otro para maestros- que contenían preguntas de asociación y que tenían por finalidad obtener evocaciones espontáneas y seleccionar elementos significativos sobre la inclusión educativa en el discurso docente.

Las preguntas abordadas en los guiones se basaron en una propuesta, adaptada y validada por expertos, derivada del instrumento generado por Garnique (2012). El objetivo de cada pregunta fue caracterizar los diversos modos en los que el locutor desarrolla tópicos de su discurso sobre la inclusión, identificar

la implicación del locutor con el concepto y caracterizar los juicios o valores que subyacen en su argumentación.

Las entrevistas se realizaron en sectores públicos de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid y cada entrevista tuvo una duración media de 57 minutos.

### **4.3 Participantes**

Las y los colaboradores del estudio fueron seleccionados de forma intencional de acuerdo con criterios de voluntariedad, representatividad y capacidad de expresión verbal. Para obtener información relevante al objetivo del estudio se seleccionó a personas en tres niveles formativos: formación inicial (nivel 1), formación final (nivel 2) y primeros años de ejercicio de la docencia (nivel 3), además, para dar mayor variabilidad a la información y tener en cuenta posibles diferencias debidas al género, se seleccionó a dos personas por nivel, una mujer y un hombre, así, las personas participantes se pudieron organizar con los siguientes códigos: Estudiante Mujer 1er año (EM1), Estudiante Hombre 1er año (EH1), Estudiante Mujer 4to año (EM4), Estudiante Hombre 4to año (EH4), Maestra Novel Mujer (MNM) y Maestro Novel Hombre (MNH).

Las personas informantes del nivel 1 correspondieron a dos estudiantes de primer año del Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Las del nivel 2 correspondieron a dos estudiantes de cuarto año del Grado de Educación Infantil y el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Valladolid y los participantes del nivel 3 correspondieron a una maestra y un maestro de Educación Primaria en su primer año de ejercicio de la profesión.

### **4.4 Análisis de los datos**

Para el análisis de los datos las respuestas a las preguntas fueron agrupadas en: 1) respuestas de evocación, las cuales discursivamente presentaban experiencias directas o indirectas de las y los participantes del

estudio, y 2) respuestas de opinión, en las cuales los entrevistados ofrecían argumentaciones en defensa de diversas premisas.

Las respuestas a las preguntas de evocación se analizaron por medio de la identificación de campos de referencia en el discurso, durante el cual se identificaban campos semánticos de temas principalmente axiológicos, sociales y educativos. Las respuestas a las preguntas de opinión se analizaron mediante la identificación de modos discursivos relacionados con actitudes cognitivas, las cuales se clasifican por su origen constativo (el sujeto constata las situaciones), proyectivo (el sujeto predice situaciones), axiológico (el sujeto emite juicios de valor), prescriptivo (el sujeto ofrece pautas de acción) y metadiscursivo (el sujeto tematiza la misma entrevista).

La interpretación del discurso de efectuó siguiendo el modelo de agrupación de representaciones sociales que propone Moscovici (1997), que comprende los campos representación social, apropiación de la información y actitudes.

## 5. Resultados

El campo de representación social sobre inclusión educativa fue analizado por medio de la invitación a la evocación de conceptos relacionados con la inclusión educativa. Las palabras mencionadas se identificaron en los ejes educativo, social y axiológico de la siguiente manera:

**Tabla 1. Palabras relacionadas con la expresión "diversidad escolar" más utilizadas**

<b>Educativo</b>	<b>Social</b>	<b>Axiológico</b>
Lenguaje	Inclusión social	Sentimiento de superioridad
Cultura	Problema social	Ayuda/ ayudar
Acompañamiento del tutor	Diversidad	Miedo
Trabajo interdisciplinar	Identidad	Dogma
Barreras curriculares	Género	Diferencias
	Exclusión social	Aceptación
	Falta de diálogo	Fortaleza
	Marginación	Pacifismo
		Tolerancia

El campo axiológico destacó, seguido del social y el educativo. Los entrevistados del nivel 1 señalaron términos del ámbito social, los entrevistados del nivel 2 ejemplificaron fenómenos desde los ámbitos social y axiológico y los entrevistados del nivel 3 presentaron un discurso con fuertes cargas axiológicas:

Pues se dice que es inclusiva porque no tenemos que dejar a nadie fuera, y entonces la educación tiene que procurar, igual que todos los gobiernos, y todas las cosas tiene que estar al cuidado de todos (EM1).

La inclusión es un derecho que se tiene que dar en cualquier centro de educación; que pues eso, lo que ya hemos dicho sobre la diversidad y que es un derecho de todos los niños y que está en la constitución, en los derechos humanos, en los derechos del niño, de darles la mejor calidad de educación posible (EM4).

Creo que dicen que debe ser inclusiva, básicamente porque chocaría mucho una propuesta de segregar a los alumnos según sus diferencias. Entonces la tendencia (es que) los maestros que viven el día a día en las escuelas es crear alumnos y centros y espacios cada vez más inclusivos (MNH).

Respecto de la evocación conceptual de inclusión, la totalidad de los entrevistados presentaron reminiscencias de procesos de exclusión que habían vivido en su vida de estudiantes o en la escuela, como maestros y maestras. Así, el discurso predominante fue el de definir la inclusión desde una imagen generalizada de la diferencia: todas las experiencias tienen por protagonistas a personas que cargan con etiquetas de exclusión (gitanos, personas con discapacidad, migrantes).

Siguiendo el análisis del campo de las representaciones sociales, cuando a las personas participantes se les solicitó una explicación para la inclusión de la diversidad en las escuelas, el principal argumento utilizado fue el relacionado con los derechos humanos.

Al momento de identificar las problemáticas o temáticas que enfrenta la inclusión educativa, los discursos que imperaron fueron en su mayoría contrastivos (caso de entrevistados EM1, EH1, MNH). El segundo modo discursivo que imperó fue el axiológico (caso de los entrevistado EH4, EM4, MNM). El modo discursivo

prescriptivo y axiológico fue determinante en los entrevistados de niveles superiores (EM4 y MNM):

Obviamente tiene que haber cambios en el profesorado, pero también tiene que haber una concientización de parte de los que hacen las leyes, por parte de la dirección de los centros, aunque bueno, como son docentes hay más concientización (EM4).

Para finalizar el análisis del campo de la representación social sobre inclusión, se les solicitó a los colaboradores generar una caracterización del docente inclusivo. Resultó muy ilustrativo que todos los entrevistados señalaran las mismas características: una maestra o maestro inclusivo debe tener la motivación por la educación y por el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, sin importar el nivel educativo en el cual estuvieran.

En el campo de la apropiación de la información sobre inclusión de las y los participantes del estudio, se analizaron elementos relacionados con la formación y disposición a aprender sobre inclusión educativa, destacando en todos los casos la existencia de evocaciones principalmente de la formación universitaria:

Las clases de los profesores en "Educación para la Paz y la Igualdad", "Organización y Planificación escolar", así un poco los dos (EH1).

Parte las asignaturas que trataban de la inclusión, había la dimensión "Educación para la Paz" que empezaron con el tema de la inclusión. Luego, en segundo, tuvimos intervención educativa, creo que también nos la daba (nombre de profesor) así que también se centraba mucho en inclusión. Y luego en el prácticum, para hacer el diario y tal y la realidad del aula, pues también hay que formarse (EM4).

Resulta interesante que todos los participantes mencionaran sus procesos de formación en la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad, dictada en el primer año de formación en las titulaciones de magisterio.

En lo referido a la información recibida de forma externa a la universidad, solo una entrevistada (EM1) indicó haber tomado cursos de especialización y haber asistido a seminarios ajenos a la universidad en la cual se formó:

Antes de empezar a estudiar, me he movido mucho (...), he ido a muchos cursos. He estado visitando y hablando con escuelas libres o con centros libres de educación (...) hay pueblos en España que estaban abandonados y que hace unos años se comenzaron a repoblar y en esos pueblecitos la gente que vive allí se montó con sus escuelas para los niños, pero que era una forma de educarles en libertad, entonces he estado en muchos congresos. Al final yo creo que eso es la inclusión, atender a todos, a incluirlos todos, pero a incluir no solo a las personas, sino también nuestro entorno y lo que nos rodea (EM1).

Respecto a estudios de postgrado, tanto la maestra como el maestro novel habían decidido seguir su formación luego de cursar el Grado en Educación Primaria. Ambos destacan que hubo acercamientos al tema de la inclusión educativa y social, pero que las motivaciones por adquirir este conocimiento eran secundarias.

En relación con las formas de información sobre inclusión, las y los participantes mencionaron referentes teóricos y lecturas significativas en su formación. De acuerdo con la información recabada, cinco de los participantes mencionaron al menos a docentes de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid, quienes principalmente impartieron asignaturas como Educación para la Paz y la Igualdad y Organización Escolar.

En el eje que señala el conocimiento de lecturas significativas, las entrevistadas y entrevistados detallaron teorías y autores de gran renombre en el ámbito de la educación, sociología y psicología:

Sir Ken Robinson, sobre Daniel Goleman (...) César Bona, en su libro me encantó un capítulo en el que habla de cómo trabajaba en un colegio que tenía muchos niños de etnia gitana y cómo consiguió que vinieran a clase (EM1).

Ainscow y también los del *Index for Inclusion*, de Inglaterra (...) esos son los principales, y luego también algunos blogs que he visto, y en las redes hay un montón de páginas y de todo (...) Steinmann creo que también habla de inclusión. En el libro, que lo tuve que coger, estuve viendo también que en el aula todos forman parte del mismo grupo (EM4).

Echeita, Barba, Luis Torrego, otros, Ainscow creo que era el otro (...) Me estoy leyendo un libro de Juan José Vergara que habla sobre el aprendizaje por proyectos y que yo creo que guarda una relación fundamental con la inclusión educativa por ese papel activo que le otorga al alumno (MNH).

Algunos de los autores mencionados no teorizan centralmente el tema de la inclusión, pero es muy importante remarcar que, en el imaginario de los entrevistados, las lecturas apoyan la generación de teorías propias de la atención a la diversidad dentro de las aulas.

Finalmente, en relación al conocimiento curricular, cinco de las personas entrevistadas señalaron poseer nociones sobre las leyes de inclusión en educación:

Se habla de la diversidad, te habla de la formación del profesorado, te habla (la ley) de los derechos de los niños, te habla de la importancia de sacarles, de poder dotarles de que tengan ese desarrollo pleno, que lleguen al máximo de su potencial, pero también hay otras cosas (...) se puede interpretar que está fomentando la competitividad, prepararse para ser autónomos, para crear de manera competitiva (EM1).

Yo sé que hay. Creo que hay un epígrafe que habla de la atención a la diversidad y poco más. Porque luego en las áreas del currículum y en los objetivos específicos, no se vuelve a mencionar, porque eso se centra mucho en el objetivo y en los contenidos y las evaluaciones y demás (EM4).

La ley yo considero que lo refleja y que hace hincapié en ello. Pero a lo mejor volvemos a lo mismo, el hacer hincapié y que a mí me digan que yo en mi clase, que tengo 24 personas, mi educación tiene que ser inclusiva, por supuesto (...) las leyes lo reflejan, por supuesto, clarísimamente, de hecho, por ejemplo en Castilla y León hay bases de datos que reflejan a este grupo de alumnado, los especialistas... en muchos casos, a lo mejor tampoco los recursos personales llegan, son suficientes para atender a estas personas (MNM).

La maestra y el maestro novel concuerdan con la premisa de que en la ley está presente la atención a la diversidad, pero muchas veces la forma como se trata es ineficaz. Por otro lado, los entrevistados EM1 y EH4 destacaron la idea de la existencia de lineamientos orientados a la diversidad, pero que esto jamás se coincidió con el enfoque tradicional de las instituciones educativas, por ello seguía en la palestra el fenómeno de la segregación por categorización en las escuelas.

La interacción entre la teoría y la práctica (discurso y acción), se indagó en el campo de las actitudes respecto a la educación inclusiva. El primer elemento analizado exploró los valores que destacaban para dar inicio a espacios de inclusión en la escuela. Un segundo elemento correspondió a la identificación de problemas educativos y definir las acciones que las y los entrevistados utilizarían para superarlos.

Las entrevistadas y entrevistados generaron listas con valores en orden de importancia, con lo cual se generaron campos semánticos del orden axiológico:

**Tabla 2. Valores declarados y cantidad de menciones en la pregunta ¿qué valores fomenta la inclusión educativa?**

Valores
Cooperación (5), Empatía (5), Respeto (4), Tolerancia (4), Autoestima (3) y Esfuerzo (3)

Los valores mencionados se sitúan en el eje social, lo que relaciona la inclusión con las relaciones sociales que se desarrollan en la escuela. El segundo eje con mayor mención fue el de crecimiento personal de aquellos estudiantes educados en la diversidad.

En cuanto a la mención de problemas educativos y propuestas de mejora, la principal situación señalada fue la referida a la relación con la familia o los padres:

Sé que hay algunas veces que a lo mejor los padres (...) que no están de acuerdo con ciertas metodologías (EM1).

Seguramente sea que los padres también tengan una gran repercusión en este asunto, seguramente, sí (EH1).

El tema de las familias, que muchas veces ahí es la confrontación entre las familias y la escuela porque o lo padres dicen que no hay ningún problema, que los niños son los mejores del mundo; o que no quieren participar, que, si la maestra les da unas pautas para que sigan en casa (EM4).

La segunda problemática con mayor repercusión en los entrevistados del nivel 2 y nivel 3 fue la necesidad de recursos para el desarrollo de escuelas inclusivas:

Para centrarte, para trabajar, para sacar lo mejor de los alumnos, muchas veces se necesita de un ambiente más reducido, de seis alumnos (...) en el aula que yo me encuentro es un poco imposible porque se necesita como mínimo dos docentes. Entonces, yo creo que el número de docentes en el aula o el apoyo que haya desde fuera, es uno de los problemas que existen (EM4).

Sí, por ejemplo, un problema que te puedes encontrar es el material que puedas tú tener en el aula o la distribución de espacios (...) los especialistas, que eso es un recurso personal, pueden ser recursos materiales o recursos personales también: no poder contar con algún especialista que a mí me ayude en el aula o de manera continua trabajar con ese niño (...) entonces eso perjudica (MNM).

Los entrevistados del nivel 2 y nivel 3 también indicaron que existe una necesidad de especialización o formación continua en los docentes:

Problemas de nuestra formación, de no saber cómo afrontarlo, porque yo en la universidad no lo he visto. Yo si lo he visto y sé cómo hacerlo, y opté por el máster por mi trabajo para, precisamente, darle a mis clases un enfoque inclusivo (MNH).

Igual falta de información o falta de preparación también, porque yo creo, de acuerdo a lo que hablo con mi tutora del tema de inclusión, es que hace

veinte años, no se daba en las escuelas. Y ella, en su formación, ha tenido que aprenderlo después (EM4).

Dentro de las acciones sugeridas para enfrentar estos problemas se encuentran las siguientes:

**Tabla 3. Propuestas para generar escuelas inclusivas**

<b>Nivel</b>	<b>Propuestas</b>
<b>Nivel 1</b>	Creación de políticas de valoración de la labor docente a nivel país Formar en metodologías activas (eliminar la conciencia educativa tradicional) Fomentar la igualdad en la sociedad en general
<b>Nivel 2</b>	Concienciación social sobre la importancia de la inclusión educativa Dar a conocer a los maestros y maestras el currículum orientado a la diversidad Generar propuestas de formación del profesorado permanentes en el tiempo Invitar a los docentes a tener más experiencias educativas (intercambios, cursos, etc.)
<b>Nivel 3</b>	Dotar de instalaciones y recursos materiales y personales a las escuelas. Implementar metodologías activas e inclusivas: crear comunidades de aprendizaje, trabajar la cooperación, etc.

Los entrevistados del nivel 1 y 2 indicaron el fortalecimiento de la labor docente y la formación continua y los entrevistados de nivel 3 mencionaron aspectos de implementación de metodologías y adaptación de espacios y materiales.

El último elemento de análisis correspondió a una aproximación sobre las actitudes para la inclusión en las aulas, para lo cual se preguntó a las personas participantes qué estrategias resultaban coherentes en un aula inclusiva. Este es un resumen de los hallazgos:

**Tabla 4. Actitudes para la inclusión declaradas por cada participante**

<b>Participante</b>	<b>Actitudes identificadas</b>
<b>EM1</b>	Conocer a cada uno de los estudiantes en cuanto a sus necesidades. Planificar desde la base de variadas estrategias (teoría de las inteligencias múltiples y el trabajo por competencias).
<b>EH2</b>	Conocer a los estudiantes por medio de juegos de presentación. Aplicar estrategias cooperativas como los grupos interactivos.
<b>EM4</b>	Usar recursos sensoriales como la música. Aplicar metodologías cooperativas, primero desde un eje individual, luego por parejas y finalmente de forma grupal. Aplicar estrategias para el cambio de la disposición del aula.
<b>EH4</b>	No clasificar a los estudiantes de acuerdo con sus capacidades. Realizar las planificaciones después de conocer a los alumnos.
<b>MNM</b>	Aplicar estrategias para educar metáforas de la diferencia. Trabajar la diversidad por medio de estrategias socioafectivas. Aplicar metodologías de trabajo cooperativo y colaborativo
<b>MNH</b>	Aplicar estrategias orientadas al aprendizaje cooperativo. Utilizar materiales didácticos como tarjetas con roles. Evaluar transversalmente por medio de autoevaluaciones y coevaluaciones. Utilizar siempre un cuaderno del profesor para supervisar progresos.

Como síntesis se puede mencionar que en los campos de representación, los participantes poseen un discurso predominantemente social y axiológico; que la mayoría de las imágenes de la inclusión de los entrevistados provienen de recuerdos relacionados con la exclusión; que el modo discursivo que imperó en el discurso de las y los entrevistados fue el constativo y axiológico; además, a partir de este análisis, se puede concluir que la imagen social que se proyecta en las declaraciones de los participantes del estudio es aquel que expresa los obstáculos y constata necesidades y acciones.

## **6. Discusión y conclusiones**

Al realizar una interpretación de los resultados de la investigación acaecida con el modelo de referencia (Garnique, 2012) sobre las representaciones sociales de la inclusión educativa de un grupo de docentes y estudiantes de Magisterio, se pueden realizar asociaciones en los siguientes términos:

Las representaciones sociales del grupo analizado suelen centrarse en el campo axiológico, hecho que se enfatizaba al aumentar el nivel formativo. Las y los entrevistados que poseían menos experiencia en aula, pasaban del campo axiológico al social, dejando en un plano secundario el campo educativo. El

estudio de referencia indicaba que principalmente las maestras y maestros solían situar su discurso desde el campo educativo, lo que no se condice con lo observado en este estudio. Se aclara que el trabajo de Garnique (2012) se realizó solo con docentes que llevaban tiempo ejerciendo la profesión en aula, a diferencia de la propuesta aquí desarrollada. En línea con lo anterior, las representaciones sociales de quienes colaboraron en el estudio rara vez expresaron ejemplos relacionados con las propuestas políticas nacionales e internacionales. Solo en un caso (EH4), el entrevistado relaciona conceptos inclusivos de forma crítica a las propuestas de la Unión Europea. Lo anterior presenta diferencias con modelos realizados en Garnique (2014) y Apablaza (2014), en los que en los entrevistados existió una visualización de la inclusión dentro del aula como proceso político.

El imaginario del término inclusión observado en este estudio siguió la línea que asocia a los sujetos de la inclusión como personas con carencias inherentes (paradigma del déficit). Esta perspectiva, herencia de políticas de integración escolar, categoriza a los estudiantes de acuerdo con sus diagnósticos, los elementos psicosociales y/o elementos culturales que les son indicados. Así, los participantes siguen mencionando palabras como "gitanos", "TEA", "autismo", "necesidades educativas especiales", al igual que variados estudios realizados en Iberoamérica (Apablaza, 2014; Garnique, 2012; Garnique y Gutiérrez, 2012; Isaacs y Mansilla, 2014).

Maestras, maestros y estudiantes de Magisterio participantes en estudios sobre representaciones sociales (Apablaza, 2014; Garnique, 2012; Isaacs y Mansilla, 2014) justifican el origen de las problemáticas de la inclusión en la carencia de recursos en las escuelas (capacitación, materiales, espacios). En el estudio aquí presentado, las y los entrevistados observan la problemática desde un prisma generalmente social -sin dejar de mencionar la carencia de recursos-, en este punto mencionan que una de las barreras más importantes para el desarrollo de una plena inclusión educativa es la relación de las escuelas con las familias. Este fenómeno se puede entender al analizar propuestas como las de

Reparaz y Naval (2014), quienes observan las cargas que tienen los y las docentes al proponer a las familias metodologías pedagógicas distintas las tradicionales.

En consideración a las formas y modos con los que docentes se informan sobre inclusión educativa, para Garnique (2012) fue imposible identificar fuentes de información distintas a la experiencia en el aula. En comparación con dicha realidad, en la investigación aquí desarrollada se identificó que, en todos los casos, las y los participantes recordaron al menos una instancia formativa en la cual accedieron a información o herramientas relacionadas con el fomento de aulas inclusivas.

En lo que refiere a las demandas por acceso a mayor información o capacitación, al igual que el modelo de Garnique, existen demandas constantes por parte de los entrevistados de los niveles 2 y 3. Se puede considerar que, como en dichos niveles las personas entrevistadas ya poseen experiencia directa en aula, pueden expresar la necesidad de obtener mayor información metodológica.

Finalmente, en la dimensión que refiere a las actitudes sobre la inclusión en el aula, el estudio de Garnique (2012) destaca la existencia de un modelo ambivalente: muchos docentes se reconocen inclusivos y poseen imágenes concordantes con perspectivas abiertas a la diversidad, hecho que no se refleja en sus prácticas, sustentadas en el trabajo individual, con amplio uso de etiquetas sociales y con una grave falta de adaptación del estilo de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumnado. En el estudio aquí desarrollado, si bien no se observaron las prácticas de aula por lo cual solo existió una aproximación prescriptiva a las actitudes, si se realizó una caracterización de las propuestas metodológicas de las personas participantes, quienes mencionaron alternativas ampliamente difundidas en las escuelas inclusivas.

Para concluir, se puede señalar que la investigación cumplió el objetivo de identificar las representaciones sociales sobre inclusión educativa de maestros noveles y estudiantes de Magisterio representados por seis sujetos pertenecientes al colectivo. Se enfatiza que el estudio no pretende realizar generalizaciones y tiene por fin analizar el discurso de personas de un colectivo

diverso, determinado y sectorizado. Se hace necesario invitar a la comunidad científica a replicar estudios sobre representaciones sociales de la inclusión educativa en grupos más heterogéneos para iniciar un reconocimiento general del discurso que hoy impera en las personas que han elegido el camino de la educación. Invitamos también a generar estudios que puedan observar si los discursos son coherentes con las prácticas que hoy se realizan en las aulas, atendiendo a la necesidad de mejorar los procesos de inclusión educativa en la escuela española.

### Referencias bibliográficas

- Abellán, R., Rodríguez, R. y Frutos, A. (2017). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1).
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1990). Special needs in the classroom: The development of a teacher education resource pack. *International Journal of Special Education*, 5(1), 13-20.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Mejorando las escuelas, desarrollando inclusión*. Londres: Routledge.
- Ballone, L. y Czerniak, C (2001). Teachers beliefs about accomodating students learning styles in science cass. *Electronic Journal of Science Education*, 6(2), 4-29.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed*, 9, 31–35.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España.
- Castro, P., Álvarez, M. y Baz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Ciges, A., Ruiz, M. y García, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2), 3.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. New York: Sage.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto'. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1(12), 26-46.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). Inclusive education. Argument, ways and cross-roads. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.

- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación inclusiva*, 327, 31-48.
- Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-González, J. (1999). Evaluación de la Docencia y Aprendizaje Profesional: Análisis de una Experiencia Universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 87-98.
- Ferreira, M. M., Prado, S. A. y Cadavieco, J. F. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50.
- Flecha, R. (2006). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Brussels: Directorate General for Research, European Commission.
- Foro Mundial sobre la Educación (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Incheon: República de Corea.
- García, I. (2009). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico actual y desafíos para el futuro*. México: Banco Mundial.
- García-Pastor, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 213-229.
- Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (12ª ed.) Madrid, España: Morata.

- Hargreaves, A. (1999). *Hacia una geografía social de la formación docente. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos*, 36, 275-286.
- Jodelet, E. (1985). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. London: Sage.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Low, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. London: Routledge.
- Miravet, L. y García, M. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de educación inclusiva*, 3(3), 23-34.
- Montoro, M., García, S. y García, A. M. (2016). El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en Artes y Letras*, (5), 8-17.
- Moscovici, S. (1987). *Psicología Social, Pensamiento y vida social. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OECD (1999) *Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life*. Finland: OCDE.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Organización de Naciones Unidas.
- Opertti, R. y Belálcazar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38 (1), 149-179.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11- 29.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). *Bases conceptuales de la participación de las familias*. Madrid: Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Sancho, C. (2013). Propuestas inclusivas de mejora desde un enfoque metodológico y organizacional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(1), 135-149.
- Salend, S. J. y Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Slavin, R. E. (1985). Cooperative learning: Applying contact theory in desegregated schools. *Journal of Social Issues*, 41(3), 45-62.
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, (53), 113-123.
- Soto, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Revista académica Hologramática*, 8 (3), 3-22.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2000). *Inclusive education and education for all: A challenge and a vision*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación* París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?* París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2015). *Teaching and Learning about Child Rights: A study of implementation in 26 countries*. Ginebra: UNICEF.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.

**Fecha de recepción: 21 de mayo de 2019**

**Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2019**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)