

Aproximación a las representaciones sociales sobre inclusión educativa en niños y niñas de primaria de un colegio internacional

Proyecto para la obtención del título de Magíster en Educación

Autor

Nathalya Rozo Téllez

Asesora

Ingrid Anzelín Zuluaga

Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Chía, Colombia
2021

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	8
1.1. Antecedentes	8
1.2. Justificación	18
2. Pregunta de investigación	21
2.1. Objetivo General	22
2.2. Objetivos específicos	22
3. Marcos de referencia de la investigación	22
3.1. Marco teórico	22
3.1.1. Consideraciones relacionadas con el concepto de educación inclusiva	22
3.1.2. Oportunidades de participación	29
3.1.3. Representaciones sociales: modelos figurativos acerca de la realidad.	31
3.2. Marco Legal	36
4. Marco metodológico	41
4.1. Tipo y alcance del estudio.....	41
4.2. Caracterización de la población	42
4.3. Categorías y subcategorías.....	44
4.4. Ruta metodológica	46
4.5. Instrumentos y recolección de información	49
4.6. Consideraciones éticas	50
4.7. Codificación y análisis de la información.....	51
5. Resultados y discusión	54
6. Reflexiones sobre los hallazgos	62
7. Conclusiones	66
8. Limitaciones y recomendaciones	67
8.1. Limitaciones.....	67
8.2. Recomendaciones.....	68
9. Anexos	70
10. Referencias	78

Lista de figuras

Figura 1. Aproximación a la enseñanza a niños con dificultades	10
Figura 2. Representación de la educación inclusiva en el aula de clase	11
Figura 3. Ilustración de los conceptos de igualdad, equidad y justicia.....	11
Figura 4. La educación inclusiva.	25
Figura 5. Representaciones sociales.	33
Figura 6. Propuesta de hoja de ruta del análisis cualitativo (directrices de las tareas potenciales para el investigador).....	47
Figura 7. Espiral de análisis de los datos cualitativos.....	52
Figura 8. Nube de respuestas relacionadas con exclusión	56
Figura 9. Nube de respuestas relacionadas con inclusión.....	59
Figura 10. Explicación espontánea dentro de uno de los encuentros realizada por uno de los estudiantes sobre lo que es inclusión, participación y exclusión.. ..	61
Figura 11. Nube de palabras evocación de conceptos sobre inclusión	71

Lista de tablas

Tabla 1. Paralelo conceptual entre enfoque tradicional e inclusivo.....	23
Tabla 2. Comprensión de las diferencias entre enfoques a partir del estudiante.	23
Tabla 3. Estrategias didácticas en el aula que atienden a la diversidad	28
Tabla 4. Relación de políticas de inclusión educativa en Colombia.....	38
Tabla 5. Categorías y subcategorías.....	46
Tabla 6. Respuestas de los niños en el primer encuentro.....	54
Tabla 7. Apartados relacionados con la exclusión.....	57
Tabla 8. Aspectos relacionados con la diversidad.	57

A mi esposo, por creer en mí y ser mi alegría.

A mi querida Lulú, por su compañía en las noches de desvelos.

A la Universidad de la Sabana, por contribuir a la construcción de una mejor sociedad.

Agradecimientos

Mi más sentido agradecimiento a la profesora Ingrid Anzelín Zuluaga, quien con entrega y mucha paciencia asesoró este proceso, además de su calidez humana y la sensibilidad ante temas tan complejos. A la profesora Clelia Pineda Báez, por su orientación en los aspectos metodológicos de este proyecto. Con gran aprecio las recuerdo a las dos y les agradezco su dedicación.

A mis compañeros de la Maestría, con quienes pude enriquecer mi visión sobre la educación y la vida. A Elizabeth Chadwick por su orientación profesional. A los niños que participaron en el estudio por su entrega y disposición, por las risas y por contribuir a la construcción de una mejor educación para todos.

“Existe un número inimaginable de ideas
y de mentes desperdiciadas
solo porque se encuentran
dentro de la cabeza de un niño”

Javier Ochoa García de León
(17 años) | TEDxPitic

Introducción

El debate sobre la educación inclusiva fue reducido durante varios años a la comprensión de la inclusión como el extremo opuesto de la exclusión. Sin embargo, lejos de ser un debate de extremos, la educación inclusiva ha de considerarse como un fenómeno continuo en el que convergen zonas intermedias desde la exclusión hasta la inclusión. Dentro de este espectro se ubican todas las prácticas diseñadas y desplegadas para garantizar una educación de calidad para todos, en la que se incluya a cada niño desde sus diferencias (Miñana-Blasco & Moreno-Angarita, 2019).

Una nueva perspectiva para la comprensión de la educación inclusiva reconoce que se debe hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños a la educación en igualdad de oportunidades, donde se garantice su participación y se prevenga la discriminación de aquellos que están en alto riesgo de ser excluidos (López Cruz, 2014). A este respecto Ainscow (2001) sostiene que las escuelas inclusivas deben avanzar en tres dimensiones principales: culturas, políticas y prácticas en aras de asegurar que la enseñanza y los apoyos contribuyan a superar las barreras al aprendizaje y la participación de los estudiantes¹.

Tal como se propone a lo largo del presente documento, las discusiones planteadas en torno a la educación inclusiva han puesto sobre la mesa aspectos relativos a la permanencia, el contenido curricular, los aprendizajes significativos y la calidad de la educación a la que acceden los estudiantes (Terigi, 2008). En el contexto educativo, pensar en inclusión requiere ampliar la mirada para comprender el fenómeno teniendo como referente los conceptos *inclusión-exclusión*, donde

¹ Nota aclaratoria: A lo largo del documento se hace referencia a los estudiantes incluyendo niños y niñas por igual.

no necesariamente los estudiantes que antes eran excluidos van a lograr desarrollar sus habilidades sociales o adquirir aprendizajes significativos por el hecho de ingresar a las aulas regulares. Por el contrario, el concepto de inclusión abarca tanto a los estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje como a sus pares y profesores, en tanto todos sean valorados y reconocidos como miembros de la comunidad (Stainback & Stainback, 1992). En este escenario, investigaciones previas coinciden en señalar que las representaciones sociales que son construidas por los estudiantes tienen un impacto significativo en el curso de las prácticas educativas (Correia *et al.*, 2020; Jodelet, 2018). Para abordar las temáticas anteriormente mencionadas, esta investigación tiene como objetivo conocer y analizar las representaciones sociales sobre inclusión educativa en un grupo de niños de un colegio privado en Bogotá. Para ello, se adopta una metodología cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo, con lo cual se busca analizar a profundidad el fenómeno estudiado.

El primer apartado del documento incluye el planteamiento del problema a investigar, dentro del cual se dan a conocer los antecedentes de la problemática abordada y la justificación de la propuesta investigativa. Posteriormente, se expone la pregunta de investigación formulada y los objetivos propuestos. En un tercer apartado se abordan los marcos de referencia de la investigación, que incluyen, a nivel teórico, los referentes conceptuales frente a la educación inclusiva y, a nivel legal, las diferentes normativas sobre las que se fundamenta la educación inclusiva tanto en el mundo como en el contexto colombiano. Seguido, se expone la ruta metodológica que servirá de referente para la recolección de la información y el análisis de los resultados.

A continuación, se dan a conocer los resultados obtenidos, los cuales permiten una aproximación a las representaciones sociales sobre la inclusión en el ámbito educativo a nivel periférico desde la perspectiva de los participantes. Una sección adicional propone una reflexión a la luz de los hallazgos identificados. Luego, se formulan las conclusiones derivadas del análisis del fenómeno estudiado. Por último, se incluye un apartado de limitaciones y recomendaciones, el cual busca aportar a la realización de futuros trabajos sobre el tema y reflexionar en torno a las estrategias de educación inclusiva puestas en práctica por las instituciones educativas y sobre aquellas categorías emergentes que podrán enriquecer los debates acerca de la inclusión, propendiendo por el diseño de nuevas y mejores políticas públicas que abarquen a todos los estudiantes y generen espacios realmente inclusivos.

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia la noción de educación inclusiva ha atravesado por diversos cambios en función de su comprensión (Echeita-Sarrionandía & Ainscow, 2010). Así, Flavia Terigi (2008) propone un análisis de la literatura que permite evidenciar las transformaciones que ha experimentado este concepto a través del tiempo. Según la autora, en los años 70 del siglo pasado, las construcciones teóricas en torno a este concepto debatían aspectos relacionados con el acceso de todos los estudiantes a los servicios educativos. Bajo esta mirada, se requiere que todos individuos en edad escolar puedan acceder a la escuela sin importar sus condiciones socioeconómicas, garantizando con ello la igualdad de oportunidades para todos (Terigi, 2016). Sin embargo, en la década de los 90 esta discusión se traslada a un ámbito diferente, el cual plantea que no se requiere únicamente que los niños estén en la misma escuela, sino que es necesario, además, que se garantice que todos logren los mismos aprendizajes (Terigi, 2008).

Sinisi (2010) se refiere a estos debates entre integración e inclusión escolar como *paradigmas*. Se entienden los paradigmas como la forma en la que determinada sociedad construye y entiende su realidad. De acuerdo con lo anterior, los cambios de paradigmas se reconocen como el momento en que la aproximación imperante ha dejado de funcionar o no es suficiente para explicar la realidad de un fenómeno (Gómez & Arias, 2002; Kuhn & Contín, 1992).

Así, se hace evidente una transición en la comprensión de la educación inclusiva relacionada con la *integración*, que entiende a los niños con dificultades como portadores de una condición negativa, hacia un paradigma que establece la inclusión como *derecho*, en tanto el Estado y los entes reguladores están en la obligación de garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes accedan a una educación de calidad que les incluya en sus diferencias (Sinisi, 2010).

Tal como menciona Blanco (2014), la educación constituye un factor determinante en el avance de la sociedad al permitir el fomento de políticas más inclusivas y democráticas. Sin embargo, este autor también afirma que, pese a los esfuerzos realizados, las instituciones educativas aún no logran compensar la diferencia, desigualdad y segregación existente dentro de sus comunidades académicas. Frente a lo anterior, cabe mencionar que las instituciones tienen la labor de cerrar brechas significativas. Pese a ello, al ser instituciones inmersas dentro de contextos

sociales más amplios, estas no estarán en la capacidad de atender todas las problemáticas sociales, económicas o políticas evidenciadas propias de su entorno.

De acuerdo con lo anterior, la inclusión deberá considerar no solo a la población que está fuera de la escuela, que socialmente no ha sido incluida en los procesos de educación, sino también a aquellos que aun haciendo parte de un proceso de escolarización son excluidos y segregados por su condición social, sus capacidades o por no lograr los aprendizajes esperados (Marchesi *et al.*, 2014). En virtud de esto, se requiere una visión amplia con respecto a los desafíos en educación inclusiva, a través de la cual se espera que todos los estudiantes superen retos de aprendizaje, independientemente de sus condiciones económicas y sociales.

En este modelo de inclusión de segundo nivel, los estudiantes además de ser integrados en el aula de clases regular deben contar con igualdad de oportunidades de participación, de modo que logren desarrollar su máximo potencial. Son entonces las instituciones educativas, en un trabajo conjunto con familias y la sociedad, quienes deben promover estrategias que permitan superar las posibles barreras a las que los estudiantes se vean enfrentados.

En este contexto, la presente investigación resalta la importancia de ajustar las estrategias de enseñanza de tal forma que estén pensadas para atender a todos los estudiantes, no solo a la mayoría. Es posible que los contenidos aprendidos no sean los mismos, sin embargo, se pretende que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades de desarrollar nuevos aprendizajes. En términos de Terigi “se requiere hacer las cosas distintas para que todos aprendan” (Terigi, 2008, p. 212).

Al comprender la educación inclusiva como diferente a la integración, se resalta la importancia de ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando la perspectiva de atender solo a ciertos estudiantes para atender a *todos* los estudiantes. No obstante, algunos sistemas educativos aún implementan estrategias centradas en la *individualización* de los alumnos integrados, desconociendo acciones que modifican aspectos como el contexto y las estrategias de enseñanza. Aun cuando se pretende atender a la inclusión, estas circunstancias limitan la participación y el aprendizaje de todos (Blanco, 2009).

Uno de los retos a los que se enfrenta actualmente América Latina en materia de políticas de inclusión educativa es la responsabilidad de cerrar brechas en el entorno escolar. Con relación

a los estudiantes con capacidades diversas, no se cuenta en el momento con información desagregada que permita conocer el tipo de dificultades reportadas por las instituciones educativas, que pueden ser de tipo físico o cognitivo. En todo caso, ambas condiciones podrán tener un impacto significativo en el proceso de aprendizaje. La falta de información relacionada limita la comprensión de los vacíos existentes frente a los estudiantes sin alguna discapacidad (Marchesi *et al.*, 2014). En el caso de estudiantes con diagnóstico de dificultades de aprendizaje y otras condiciones asociadas existe poca información, lo cual dificulta la implementación y retroalimentación de políticas en beneficio de esta población (Marchesi *et al.*, 2014).

Se propone entonces que la educación inclusiva fomente un cambio en la cultura educativa que logre comprender a todos los estudiantes como parte de la comunidad. Por ende, no solo se requiere que estos obtengan los logros académicos esperados o exigidos, sino que como aprendices alcancen su máximo potencial. En este sentido, las aulas contribuyen a la resignificación del concepto de *estudiante promedio*, y promueven una disminución en la incidencia de las acciones individualizadas que responden a las necesidades de estudiantes que no han tenido cabida en la propuesta educativa, en un intento por transformar la lógica de la homogeneidad que no promueve la inclusión de todos (Marchesi *et al.*, 2014).

Al respecto, Ainscow (2006) propone un cambio en la forma que se concibe la educación inclusiva, considerándola como un proceso que implica un aumento en la participación de los alumnos en las comunidades escolares, y con ello, se logren reducir los escenarios de exclusión. Las figuras 1, 2 y 3 exponen diferentes paradigmas en atención a la inclusión con el fin de dar claridad a las relaciones entre conceptos.

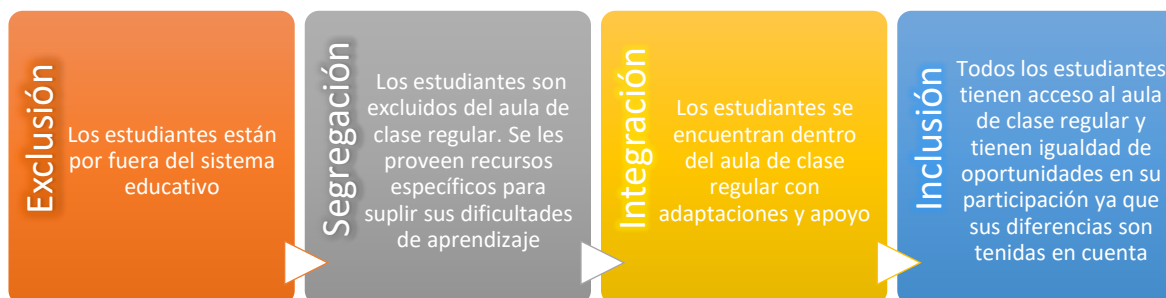


Figura 1. Aproximación a la enseñanza a niños con dificultades. Fuente: UNICEF (2014).

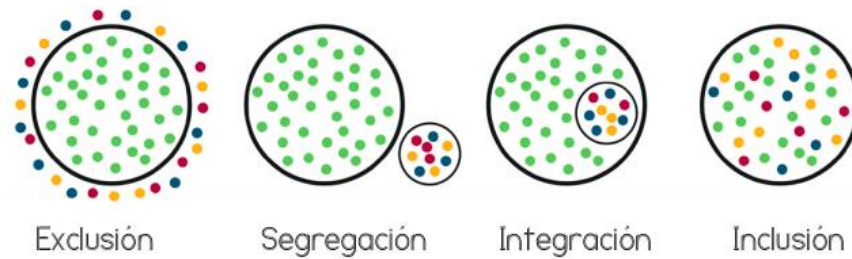


Figura 2. Representación de la educación inclusiva en el aula de clase. Fuente: City of Sydney (2017).

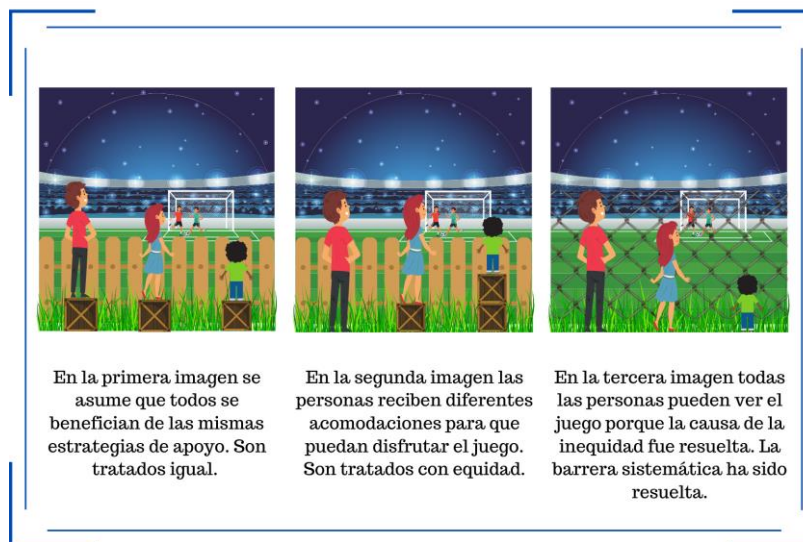


Figura 3. Ilustración de los conceptos de igualdad, equidad y justicia. Fuente: CAWI (2015).

Teniendo en cuenta los propuesto por diferentes autores, reconocer los espacios de educación inclusiva implica comprender que los ambientes educativos son, en cierta medida, pequeñas expresiones de las estructuras sociales (Chaux, *et al.*, 2004; de Leeuw, 2020; Slee, 2019). De acuerdo con lo anterior, en el ámbito de la educación todos somos actores: padres, docentes², empleadores, el Estado y, especialmente, los estudiantes. No obstante, los intereses de los diferentes actores son mediados por aspectos como la calidad, la naturaleza y los resultados obtenidos en los diversos sistemas educativos (Lansdown *et al.*, 2014).

Existe un reto latente de permitir que todos los estudiantes se desarrollen como sujetos sociales, en la medida que actúan en relación con los demás, siendo capaces de generar cambios

² Nota aclaratoria: A lo largo del documento se hace referencia a los docentes incluyendo hombres y mujeres por igual.

en el mundo que les rodea. Bajo esta premisa, los estudiantes se reconocen a sí mismos como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, entendiendo las diferentes relaciones que pueden darse en entornos educativos, y se transforman en *co-constructores*, dejando de lado su rol de *actor pasivo* (Abebe, 2019; Varpanen, 2019). Frente a este asunto, recientes investigaciones destacan la importancia de fomentar la participación de los estudiantes como agentes activos en los procesos de aprendizaje, siendo esto un factor determinante en la motivación y el compromiso de los aprendices con las actividades propuestas dentro de su proceso de formación. La evidencia demuestra que los estudiantes pueden aportar saberes significativos basados en las representaciones que tienen acerca de su entorno, fomentando así la construcción de estrategias fundamentadas en un diseño integral con el fin de promover verdaderas aulas inclusivas (Fielding, 2004; Stainback & Stainback, 1992).

Un estudio realizado en 2015 analizó los comentarios de más de mil niños en diferentes países (Australia, Inglaterra, Nueva Zelanda, Italia y Suiza) con respecto a lo que consideraban que los adultos deberían saber acerca de su mundo. Los autores reconocen que al involucrar a los niños y jóvenes en procesos participativos ellos desarrollan habilidades, se sienten más seguros y mejoran sus concepciones acerca de su competencia. Dentro de los hallazgos de esta investigación, los niños manifiestan que no son tenidos en cuenta de forma frecuente en la toma de decisiones frente a aspectos relevantes para su vida. Adicionalmente, en aquellas ocasiones donde los adultos logran acercarse a los niños, se comunican con ellos desde un lenguaje que es difícil de comprender, lo que hace que los niños se sientan intimidados y no logren responder con confianza.

Una de las conclusiones significativas de esta investigación plantea que los niños tienen ideas importantes y sugerencias válidas acerca de cómo mejorar los ambientes de aprendizaje, cuya aplicación podría hacer que estos sean más significativos e interesantes. Con el fin de garantizar que los docentes implementen estrategias donde la voz de sus alumnos sea tomada en cuenta, es necesario que exista una comprensión de la relevancia que tienen las perspectivas y opiniones de los niños y la forma en que estas enriquecen las experiencias de aprendizaje (Sargeant & Gillett-Swan, 2015).

Resulta entonces fundamental comprender el contexto y los procesos que se movilizan cuando los niños se reconocen como partícipes de su aprendizaje y del entorno que les rodea. Cabe resaltar que la participación constituye un aspecto primordial en la comprensión de las dinámicas

sociales, particularmente asociadas con la inclusión. En el caso del ámbito académico, se requiere una mirada donde se incluya la naturaleza social y colectiva de las aulas de clase en las que se presentan diferentes tipos de relaciones: entre niños, entre adultos, así como interacciones entre niños y adultos. De allí que la comprensión de la participación en la educación inclusiva no se limite únicamente a la descripción de las prácticas docentes; tampoco deben ser consideradas como un aspecto netamente asociado a los estudiantes con necesidades especiales o dificultades de aprendizaje (Black-Hawkins, 2014).

Javier Ochoa García es un estudiante de secundaria que se ha propuesto sensibilizar a la comunidad acerca de la importancia de la comunicación positiva entre adultos y niños. En su charla TED de 2017, Javier planteó la siguiente pregunta: *¿por qué es tan complicado hablar con los adultos?* A partir de su experiencia, expone algunas dificultades que tienen los adultos para permitir que los niños hablen y reconoce que desde la perspectiva jerárquica en la que se ubican los adultos no basta con que un niño quiera hablar de un tema, sino que el espacio de participación tendrá que ganarlo por sí mismo. Según Javier, los beneficios de hablar con los niños son: aprender nuevas cosas, mejorar la relación con los niños y la confianza que se puede obtener de este acercamiento; cuando el adulto escucha al niño genera una relación estrecha en la que el niño reconoce que puede establecer vínculos cercanos y duraderos.

Desde su perspectiva, Javier ha clasificado a los adultos en dos tipos: Emilio y Roberto. Emilio es un adulto que siempre tiene que ganar, no permite que los demás aporten y tiene niveles de auto admiración muy grandes, Emilio tiene miedo de lo que puede aprender de un niño. Por su parte, Roberto es una persona que disfruta de las conversaciones, tiene disposición para aprender y hablar, y si es posible, enseña. Javier reconoce que las conversaciones donde los niños saben más que los adultos son poco comunes, esto debido a que los adultos presentan resistencia a las mismas, en ocasiones, sin darse cuenta.

Cabe mencionar que los niños son un grupo de individuos que cuenta con características diversas y complejas. Resulta un reto analizar todos los factores que pueden influir en el desarrollo de sus facultades, así como en las representaciones que construyen del mundo que les rodea. Una consecuencia de no reconocer las facultades del niño puede ser negarle el derecho a desarrollarse y demostrar lo que efectivamente es capaz de lograr. En particular, los niños con alguna dificultad

de aprendizaje desarrollan sus facultades en entornos diferentes y por diversas vías, por lo que no es posible afirmar que todos obtienen los mismos resultados (Lansdown, 2005).

De otro lado, la investigación realizada por Correia *et al.* (2020) tuvo como objetivo comprender la relación entre las ideas de participación de los profesores y la participación percibida por los estudiantes, teniendo en cuenta el rol mediador de los profesores. Dentro del estudio, se considera la participación como el derecho que tienen los niños de expresarse y ser respetados en un ambiente donde sus opiniones sean valoradas, siendo esta una condición que debe garantizarse a lo largo de toda su vida. El derecho a participar así como el diseño e implementación de espacios de participación democrática³ es fundamental en la creación de ambientes educativos positivos, así como en el diseño de estrategias de enseñanza centradas en los niños (United Nations Convention on the Rights of the Child, 2009).

Con el fin de lograr diseñar estrategias que atiendan a todos los estudiantes, es necesario comprender lo que ellos mismos reconocen como participación. Frente a este asunto, Astington (2004) manifiesta que no se espera que los niños puedan explicarnos de una manera concreta lo que comprenden sobre su realidad en una dimensión teórica, sino que es nuestra labor lograr inferir su realidad a partir de las representaciones.

En la investigación de corte cuantitativo participaron 336 niños entre 3 y 8 años, apoyando la premisa de que la participación no tiene un rango límite de edad. Por el contrario, las oportunidades de participación deberían presentarse desde edades tempranas como una opción para que los niños puedan opinar sobre aquellas cosas que les afectan. Los resultados señalan que las disposiciones individuales del profesor están directamente relacionadas con las experiencias subjetivas de participación que perciben los estudiantes. Sumado a ello, los participantes reconocen que los profesores reflexivos que cuentan con creencias centradas en los niños son más sensibles a comprender sus perspectivas y promueven dentro de sus prácticas mayores

³ En 2003 se expidieron los *Estándares básicos de competencias ciudadanas* impulsados desde instancias gubernamentales. En ellos se invita a los adultos involucrados en la educación trabajar por construir ambientes democráticos reales en las instituciones que tienen incidencia en los niños (familia, colegio, entre otras). Esto con el fin de ofrecer espacios que permitan la participación y toma de decisiones en asuntos reales, de manera constante y desde el inicio de la vida escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

oportunidades de participación, generando así ambientes de participación efectivos (Correia *et al.*, 2020).

El estudio resalta además la importancia de considerar diferentes niveles de análisis en las experiencias de participación, desde las ideas de los profesores hasta las dimensiones a nivel de aula de clase, partiendo de la comprensión de la realidad que tienen diferentes informantes, como los estudiantes, profesores y observadores externos, haciendo uso de diferentes estrategias metodológicas. Adicionalmente, los autores de este trabajo plantean que estrategias como promover un buen clima escolar, tener un balance racional entre cantidad de docentes y cantidad de estudiantes, disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, implementar currículos y métodos de enseñanza pertinentes, así como el trabajo en equipo con todos los actores de la comunidad educativa, son algunos ejemplos de la contribución de la escuela en la ruptura del determinismo social y, en consecuencia, constituyen acciones encaminadas a reducir las probabilidades de exclusión (Marchesi *et al.*, 2014). En un sentido amplio, comprender la forma en la que los estudiantes construyen conceptos a través de experiencias da cuenta de la forma en la que ellos mismos se piensan con relación a su contexto.

Por otra parte, la revisión efectuada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a 32 programas inclusivos de atención a la primera infancia en Europa reconoce la participación activa como el principal recurso para garantizar que los niños aprendan y desarrollen sentido de pertenencia. Aspectos como las interacciones positivas entre adultos y pares, las oportunidades de juego y otras actividades cotidianas basadas en una modalidad centrada en el niño, donde se consideren opciones de evaluación personalizadas, acomodaciones y apoyos son componentes fundamentales para el desarrollo de una educación inclusiva (UNESCO, 2020).

En relación con los procesos de enseñanza, Marchesi *et al.*, (2014) señalan que se requiere la implementación de prácticas pedagógicas que reconozcan experiencias previas, niveles motivacionales, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. No aceptar a los estudiantes como conocedores, obviar sus experiencias y desestimar el valor de sus opiniones puede generar dificultades en el proceso de aprendizaje y su experiencia de participación, pues estos pueden sentirse poco valorados o no acogidos en la escuela. Con respecto a lo anterior, otros autores han demostrado a través de múltiples investigaciones que en las ocasiones que los estudiantes no son

tenidos en cuenta en el diseño de las acomodaciones en aula, existe una alta probabilidad de estar pasando por alto aspectos importantes de su perspectiva, los cuales contribuyen a su motivación en los procesos educativos. En el escenario anteriormente mencionado se corre el riesgo de no lograr potenciar aquellas áreas en las que el estudiante se siente capaz y limitar sus oportunidades de aprendizaje (Rose *et al.*, 2016).

Participación infantil: Docentes y estrategias en el aula

En el día a día los docentes se ven enfrentados al reto de diseñar estrategias que respondan a una creciente diversidad y sus prácticas deben promover oportunidades de aprendizaje significativos para todos, teniendo en cuenta diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, así como las motivaciones e intereses de sus estudiantes (Blanco, 2009). Este resulta ser un debate que aporta significativamente a la presente investigación, en la medida que los especialistas promueven estrategias de inclusión en el aula, de las cuales hasta el momento se desconoce la forma en la que los estudiantes las perciben. Dentro de las estrategias implementadas se encuentran las acomodaciones que se realizan para que el estudiante logre acceder a los contenidos impartidos.

Algunos autores señalan que los servicios ofrecidos como apoyos académicos dentro de las instituciones educativas pueden caer en la ilusión de estar garantizando la inclusión. Sin embargo, estas buenas intenciones solo tendrán un impacto positivo en la medida en que los actores que son incluidos reconozcan estas estrategias como funcionales en su proceso de aprendizaje (Echeita-Sarrionandía & Ainscow, 2010). En línea con lo anterior, se propone un espacio donde los niños puedan dar a conocer la forma en la que perciben la inclusión en su entorno educativo, reconociéndolos como protagonistas en el proceso de aprendizaje.

De esta manera, cobra relevancia el establecimiento de la triada conceptual *exclusión* → *integración* → *inclusión*, mencionada al inicio de este documento, puesto que los estudiantes, aun cuando se encuentran *integrados* en el aula, están en igual riesgo de una posible marginalización. En el caso de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, el docente de apoyo suele siempre estar en medio de las interacciones que el niño tiene con sus pares y profesores lo cual puede tener un costo social alto y fomentar la exclusión (Ainscow, 2001a).

Representaciones sociales en educación

El vínculo que existe entre las representaciones sociales y el campo de la educación se ve enmarcado por un cambio en la concepción de los niños como receptores, donde dejan de ser considerados como una tabula rasa sobre la cual debe inscribirse el nuevo conocimiento en una relación jerárquica entre quien sabe y quien está vacío (Dewey, 2016). En los ambientes de enseñanza-aprendizaje todos los actores deben estar en la capacidad de actuar de una forma orientada en la construcción de nuevas competencias en conjunto. De acuerdo con lo anterior, las representaciones sociales en el aula de clase constituyen la forma en la que los estudiantes interpretan y piensan su realidad cotidiana, están establecidas dentro de un entorno social en la medida en que se sitúan en un contexto concreto de individuos, donde nacen formas de comunicación que comparten códigos, valores e ideologías en relación con aspectos específicos.

Las representaciones sociales están relacionadas con las mediaciones simbólicas que se construyen en la interacción con el entorno que nos rodea y además moldean nuestra realidad. Existen diferentes formas de representar esa realidad. Según plantea Jodelet (2018), algunas veces contamos con imágenes y otras contamos con letras. Las representaciones, en este sentido, implican una escala de análisis relacionada con los actores sociales, ya que parten de una comprensión de lo cotidiano, donde las representaciones se constituyen como herramientas metodológicas que focalizan la atención en el instituyente en lugar de lo instituido (Dosse, 1995).

Como sostiene Gaitán-Muñoz (2006), se requiere descubrir que la vida social no puede ser explicada sin tener en cuenta todos sus componentes. De esta manera, las representaciones sociales de los niños en contextos educativos son importantes y sus opiniones no deben ser pensadas a futuro, ya que estas residen en el presente. Así, sus construcciones dan cuenta de lo que es la vida en el ahora. Es justo en los ambientes educativos enmarcados dentro de sistemas sociales que las representaciones de los niños toman forma y se construyen bajo ciertas características donde se consideran factores relevantes como la edad, el género, la raza, las habilidades, entre otras. Algunas investigaciones proponen fomentar espacios donde la mirada del niño y del investigador confluyan para construir representaciones particulares (Freeman & Mathison, 2009).

Al comprender las representaciones dentro de un contexto social nos permitimos reflexionar acerca de una realidad compleja donde todas las circunstancias, los fenómenos y los individuos confluyen. En este sentido, el campo de la educación es considerado un contexto privilegiado dentro del cual existen relaciones dialécticas significativas como parte de un sistema

complejo. Dentro de este sistema es posible identificar diferentes tipos de discursos: los administrativos, aquellos relacionados con el ejercicio de lineamientos políticos y las representaciones de los estudiantes y sus familias (Jodelet, 2011). A este respecto, se consideran otros discursos a nivel macro como lo son los políticos e ideológicos que también tienen incidencia.

Este conocimiento de lo común se constituye a partir de las experiencias, conocimientos y modelos de pensamientos en los que el individuo, en este caso los niños, han crecido y que se han transmitido a través de la tradición, la educación y la interacción social (Jodelet, 1984). Otros estudios realizados han puesto de manifiesto la importancia de considerar las representaciones sociales en los niños con el fin de comprender la construcción colectiva de significados que se da en las aulas, de tal forma que sea posible reconocer aspectos relevantes para los estudiantes de un grupo determinado y cómo estos generan impacto en su cotidianidad (Cadavid-Múnera *et al.*, 2014; López-Cruz, 2014).

En conclusión, el reto está en lograr modificar las prácticas pedagógicas implementadas de tal forma que se fomente un cambio estructural, donde se reconozcan las contribuciones que pueden hacer los niños y las capacidades que tienen para tal fin. Aquí, es pertinente resaltar la posibilidad que tenemos como investigadores de aprender de las voces de los niños, para crear así ambientes positivos y seguros que promuevan el desarrollo integral de su personalidad (Lansdown, 2005).

1.2. Justificación

Reconociendo la importancia de la educación inclusiva desde las aproximaciones teóricas y su materialización en la práctica, resulta pertinente analizar la manera en que se despliegan estrategias efectivas para favorecer entornos educativos seguros e incluyentes, donde los estudiantes puedan dar cuenta de la manera en la que representan y apropian la inclusión en contextos educativos.

Según el marco de referencia internacional actual en materia de educación, la ONU hace un llamado universal a la acción que permita mejorar la calidad de vida de las personas en todo el mundo. Con el fin de lograrlo, se han establecido los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), también conocidos como Objetivos Mundiales, reconocidos y aceptados por todos los países miembros de las Naciones Unidas (ONU), los cuales han sido propuestos para ser ejecutados y evaluados dentro de tiempos previamente establecidos. Los estados miembros aprobaron los ODS

para el período 2016-2030, 17 objetivos y 169 metas con el fin de promover el diseño de mejores estrategias educativas.

En materia educativa se formula el cuarto objetivo de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, el cual pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2021). En línea con lo anterior, resulta pertinente desarrollar proyectos de investigación que aporten significativamente a la comprensión de la educación inclusiva en aras de la consecución de las metas establecidas por dicha Organización. Así mismo, a nivel mundial y de la mano con las concepciones de educación inclusiva como derecho, la Convención de Derechos del Niño resalta que los niños más pequeños tienen su propia opinión y son plenamente capaces de comunicarla (ONU, 1990). Debido a ello, es responsabilidad de los adultos fomentar espacios y tiempos en los que se aprenda a escuchar las opiniones de los niños y sus diversas formas de expresión, en el caso de los niños que se comunican por medio de estrategias no-verbales se requiere un mayor trabajo en el diseño de metodologías que involucren la pintura, la expresión corporal y los dibujos como formas de recolección de información (Lansdown *et al.*, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación propone un nuevo acercamiento metodológico atendiendo a las recomendaciones previas de autores que resaltan la necesidad de diseñar aproximaciones creativas para el trabajo con niños que permitan dar cuenta de las voces de los estudiantes frente a determinado fenómeno y que, además, contribuyan a lograr el objetivo establecido en educación para la Agenda 2030 (Prasad, 2018).

Al mismo tiempo, acercarse a las representaciones sociales de los niños, y en este caso, conocer lo que ellos entienden por inclusión en entornos educativos permite el diseño e implementación de nuevas y mejores estrategias de educación inclusiva y ciertamente impulsan el desarrollo de mejoras en políticas públicas que velen por la inclusión de todos los estudiantes. En este sentido, se propone que el sistema educativo atienda las necesidades individuales de todos los estudiantes, y esto exige una modificación estructural donde las dinámicas de relación conjunta son fundamentales y consideran a todos los integrantes del proceso; estudiantes, profesores y padres de familia (Escribano-González & Martínez-Cano, 2015).

Considerando la importancia de escuchar la voz de los niños, la joven escritora estadounidense Adora Svitak se refiere a la relevancia de fomentar espacios donde los niños puedan expresarse y que sus opiniones sean tenidas en cuenta. En su charla “Lo que los adultos pueden aprender de los niños”, realizada en 2012, Svitak relata como los adultos acostumbran a referirse a actos irracionales con la palabra “infantil”. Este adjetivo es comúnmente utilizado para señalar a otras personas cuando actúan con irresponsabilidad y aluden a aquellos que toman decisiones a la ligera. En palabras de Adora, esta situación es un claro ejemplo de discriminación y de la forma en la que los adultos descalificamos el conocimiento que puede tener un niño.

Adora (2012) resalta que los niños no piensan en las limitaciones y sugiere que los estudiantes deberían tener la posibilidad de enseñar a los profesores, ya que en el aprendizaje todo está relacionado con la confianza. Desde hace bastante tiempo, las actitudes restrictivas y opresivas han anulado la posibilidad de que la población adulta considere una relación recíproca bajo la cual se tengan en cuenta los deseos de la población más joven. La joven activista también señala el impacto que tiene el subestimar a los niños en las metas que ellos mismos se trazan y el concepto que tienen sobre lo que son capaces de lograr.

Contexto de la investigación

Con relación al contexto de la presente investigación, cabe mencionar que la institución educativa seleccionada como escenario se caracteriza por su compromiso por ofrecer oportunidades de aprendizaje que fomenten el desarrollo del máximo potencial de sus estudiantes. Lo anterior, en línea con su misión y visión, considera que todos los estudiantes tendrán acceso completo a todas las áreas de aprendizaje y los maestros se esforzarán por garantizar que todos los estudiantes logren desarrollarse a plenitud, independientemente de su origen étnico, edad o capacidad, tanto para su autorrealización en el entorno escolar, como para su futuro⁴.

Comprometida con la inclusión educativa, la institución ha puesto en práctica diferentes estrategias de diferenciación en el aula con el fin de lograr que todos los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan florecer y ser reconocidos. El Equipo de Servicios Estudiantiles incluye el departamento de Consejería y Orientación Emocional, el Departamento de Idiomas Adicionales y el Departamento de Logros Educativos, los cuales forman parte de la rama

⁴ Tomado del Proyecto Educativo Institucional (PEI) - documento de manejo interno.

académica del Equipo de Servicios Estudiantiles. Los tres departamentos trabajan en estrecha colaboración para garantizar que todos los estudiantes estén completamente incluidos en la vida escolar y aprendan en un ambiente seguro.

Los programas de inclusión son diseñados por el Departamento de Logros Educativos atendiendo diferentes perfiles de aprendizaje. Así, algunas condiciones del perfil de los estudiantes son: dificultades de aprendizaje específicas, estudiantes que hayan sido identificados por su profesor con un rendimiento promedio por debajo de sus pares, estudiantes que cuenten con una evaluación psicoeducativa previa y requieren apoyos en aula, así como aquellos que estén recibiendo terapia ocupacional o de lenguaje externa en las que se requiere un trabajo sincronizado terapia-colegio. En palabras del director de la institución:

“Cada uno de nosotros es único. La escuela debe reflejar la diversidad que existe naturalmente en la sociedad. Todos los estudiantes deben recibir experiencias de aprendizaje enriquecidas, las oportunidades, el apoyo y el reconocimiento necesarios para tener éxito, todo dentro de un entorno seguro y enriquecedor. Estamos comprometidos a enseñar a todos nuestros estudiantes”⁵.

En suma, la educación inclusiva resulta ser un compromiso que tenemos los agentes educativos por garantizar una comunidad escolar acogedora, en la que todos los actores son respetados, y donde se proporcionan múltiples y variadas oportunidades de participación (Booth *et al.*, 2006). Considerando lo anterior, la realización de esta investigación aporta significativamente a la comprensión de los entornos educativos desde la mirada de los niños y promueve un acercamiento desde propuestas metodológicas que permitan la participación de todos los estudiantes.

2. Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta los planteamientos hasta ahora expuestos, la pregunta que orienta la realización de la presente investigación es la siguiente:

⁵ Director de la Institución Educativa. Documento de manejo interno.

¿Cuáles son las representaciones sociales sobre educación inclusiva que tienen los estudiantes de primaria de una institución educativa internacional en Bogotá?

2.1. Objetivo General

- Analizar las representaciones sociales sobre inclusión que han construido los estudiantes de primaria de un colegio internacional con el fin de profundizar en los debates de la educación inclusiva.

2.2. Objetivos específicos

- Identificar las representaciones sociales construidas por los estudiantes en torno a la inclusión en entornos educativos.
- Describir los escenarios de inclusión identificados por los estudiantes a partir de sus representaciones.
- Analizar los factores del contexto que inciden en las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los estudiantes.

3. Marcos de referencia de la investigación

3.1. Marco teórico

El siguiente apartado aborda las construcciones teóricas en torno a la consolidación del concepto de educación inclusiva como aspecto relevante en la construcción de una mejor educación para todos. Se enmarca el análisis dentro de tres ejes fundamentales para la contextualización de la investigación: la educación inclusiva como concepto, la participación como aspecto esencial de la inclusión genuina, y el análisis de las representaciones sociales como medio para analizar la forma en la que los niños organizan y comprenden su entorno escolar.

3.1.1. Consideraciones relacionadas con el concepto de educación inclusiva

Según la Real Academia de la Lengua Española, el término *incluir* hace referencia a la acción de colocar algo o alguien dentro de un conjunto, esto implica que quien es incluido forma parte de un grupo o estructura social determinado. Esta definición superficial aún no permite comprender lo que se requiere para incluir a un estudiante en el aula de clase, sin embargo, ratifica que el acto de incluir se encuentra estrechamente relacionado con el contexto y demanda que exista

una definición del grupo al cual se va a incluir al estudiante. Para Ainscow (2018), la educación inclusiva implica un ajuste constante que requiere la búsqueda de estrategias que atiendan a todos los estudiantes, esto es, enseñar a coexistir con la diferencia y aprender a aprender desde la diferencia.

Los enfoques tradicionales acerca de la educación inclusiva centran su atención en la discapacidad como condición personal que el alumno debe ajustar a la forma en la que la institución educativa imparte su conocimiento. Este enfoque tradicional se basa en la integración, lo cual genera un entorno restrictivo y promueve la exclusión en la medida que se considera aceptable la “no participación” de personas que cuenten o no con ciertas condiciones. Las tablas 2 y 3 dan cuenta de las diferencias entre enfoques y paradigmas que permiten una comprensión de lo que se considera actualmente la educación inclusiva.

Tabla 1.
Paralelo conceptual entre enfoque tradicional e inclusivo.

Enfoque tradicional (Integración)	Enfoque inclusivo
Centrado en el alumno	Centrado en el contexto (aula)
Rendimiento del alumno a cargo del especialista	Evaluación de factores enseñanza - aprendizaje
Diagnóstico con intención prescriptiva	Trabajo colaborativo familia-colegio-especialistas
Programa para el alumno	Estrategias para los docentes
Asignación de un programa específico adecuado	Entorno de clase que favorece la adaptación y brinda apoyo con regularidad

Fuente: Escribano-González & Martínez-Cano (2015).

Tabla 2.
Comprensión de las diferencias entre enfoques a partir del estudiante.

Enfoque tradicional (Integración)	Enfoque inclusivo
Paradigma del déficit	Paradigma por competencia basado en el desarrollo de capacidades
Rol pasivo	Rol activo
El grupo se adapta al estudiante con dificultades de aprendizaje	El estudiante hace parte de un grupo diverso

Tareas para estudiantes con o sin dificultades de aprendizaje	La misma tarea para todos
Entornos de aprendizaje únicos a los que se ajusta el estudiante con dificultades de aprendizaje	Se modifican los entornos de aprendizaje cuando es necesario
No se consideran modificaciones en el diseño inicial	Las modificaciones son planificadas y estructuradas
Poca relación interpersonal	Aprendizaje por interacción
No se tiene en cuenta las potencialidades del estudiante	Descriptor de competencias como base de la participación y el aprendizaje

Fuente: Fernández-Cabrera *et al.* (2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, la educación inclusiva implica la consideración de aspectos como la presencia, la participación y el éxito en el diseño de estrategias dinámicas que vigilen aquellos niños que estén en riesgo de ser excluidos y garantice una supervisión continua, esto con el fin de promover medidas que aseguren la presencia, participación y éxito en el sistema educativo (Escribano-González & Martínez-Cano, 2015). Según Booth *et al.* (2006) para garantizar la inclusión de los niños es necesario que exista una genuina preocupación por su bienestar como una persona integral, ya que cuando las estrategias se enfocan en un solo aspecto del niño, como su diagnóstico o las barreras físicas que tiene se deja de lado aspectos relevantes de su personalidad y potencial.

Sumado a lo anterior, uno de los caminos para comprender lo que los niños en realidad están experimentando es a través de la construcción de una relación empática y de cercanía a lo largo del tiempo. Al centrar nuestro interés en promover que los estudiantes participen, jueguen y aprendan centramos la atención en trabajar por identificar y reducir las dificultades que tiene un conjunto de estudiantes y que al final puede beneficiar a otros que no hayan sido considerados en riesgo. La figura 4 resalta los aspectos clave en el diseño de propuestas de educación inclusiva en las instituciones educativas.



Figura 4. La educación inclusiva. Fuente Booth (2002).

Con respecto a lo anterior, Ainscow (2001b) subraya la necesidad de hacer uso de todos los recursos disponibles en la institución educativa para apoyar los procesos de enseñanza. En particular, un buen uso de los recursos humanos como lo son los docentes y los especialistas de apoyo permite el diseño de aulas de clase mucho más acogedoras y seguras. Existe evidencia científica que resalta la importancia de estrategias cooperativas entre pares que contribuyen al desarrollo de aulas de clase incluyentes, mejorando de esta manera los contextos de aprendizaje para todos los miembros de la clase. Así, el presente estudio adopta la definición de inclusión propuesta por Ainscow *et al.* (2006):

(...) se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Acerca de la inclusión educativa, Echeita-Sarrionandía & Ainscow (2010) señalan la importancia de ofrecer respuestas fundamentadas que sean implementadas dentro de la oferta general de servicios educativos. Con el fin de lograr políticas inclusivas en el ámbito educativo se requiere de reformas sistémicas que atiendan asuntos clave como el currículo y la capacitación de profesionales en el área educativa y estos cambios necesariamente requieren una nueva perspectiva tanto en líderes como en dirigentes sobre quienes recae la responsabilidad de implementar mejores

políticas educativas⁶. Otra característica relevante en las prácticas educación inclusiva es la promoción de redes naturales de apoyo, teniendo en cuenta la relevancia que tienen los vínculos cercanos entre compañeros, los círculos de amigos y el aprendizaje cooperativo que permiten escenarios de ayuda entre los estudiantes. En conclusión, la inclusión en el aula implica reconocer que todos los estudiantes pertenecen al grupo y, en ese sentido, aceptar que todos pueden aprender (Stainback *et al.*, 2011).

Tal como se expuso al inicio de este apartado, los autores mencionados consideran cuatro elementos principales en la comprensión de la inclusión educativa que son fundamentales en la construcción de ambientes educativos inclusivos:

- 1. La inclusión es un proceso:** este aspecto comprende la inclusión como una búsqueda constante de mejores estrategias que atiendan a la diversidad. Bajo esta premisa, se pretende promover la valoración de la diferencia como un factor positivo que permita el fomento del aprendizaje significativo entre los estudiantes. Al considerar la inclusión como un proceso, se incluye la variable del tiempo, donde se establecen fases de planeación e implementación de mejores prácticas inclusivas sobre las cuales se generarán resultados que permitan la evaluación de los efectos que dichas prácticas pudieron tener. El diseño de mejores estrategias está basado entonces en las revisiones constantes a dichos procesos.
- 2. La inclusión busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes:** la inclusión considera la presencia; relacionada con el contexto donde son educados los niños, así como los indicadores de asistencia y puntualidad en las clases. La participación que fundamentalmente se reconoce en la calidad de las experiencias de aprendizaje e incorpora la voz del alumno, así como sus opiniones y puntos de vista. Por último, se destaca el rendimiento de todos los estudiantes y el logro de objetivos que implica resultados en el aprendizaje a lo largo de su proceso y que generalmente están contenidos dentro del currículo que se imparte en la institución educativa.

⁶ La perspectiva según Echeita-Sarrionandía & Ainscow se considera un constructo social nuclear y se refiere a la forma en la que se da explicación a un fenómeno, resaltando la importancia de lo que observamos (y, por lo tanto, aquello que dejamos de observar), cómo lo interpretamos y cómo actuamos en consecuencia. En suma, la perspectiva determina un conjunto de creencias y teorías implícitas que consideramos válidas al analizar un fenómeno social.

3. **La inclusión requiere la identificación y la eliminación de barreras:** las barreras se constituyen como todo aquel factor que impida un ejercicio efectivo de los derechos fundamentales. Con relación a la inclusión, las barreras pueden ser representadas por las creencias y actitudes que tienen diversos actores educativos con relación al proceso de inclusión y que potencialmente pueden generar exclusión y marginalización. Con el fin de eliminar barreras en la inclusión, se requiere de un seguimiento constante dentro del entorno escolar que permita la identificación de aquellos con más riesgo de ser excluidos. Permitiendo así que las políticas y planes de mejora fomenten un pensamiento creativo que proponga soluciones que derrumben dichas barreras.
4. **La inclusión debe considerar a aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar:** en línea con el planteamiento previo, se considera el proceso de inclusión como una responsabilidad de todas las instituciones educativas derivado de la responsabilidad moral que tienen de asegurarse que aquellos en mayor riesgo o condiciones de vulnerabilidad sean protegidos y se les garantice ambientes que favorezcan la presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo.

En conclusión, reconociendo la importancia de la inclusión desde las aproximaciones teóricas y su materialización en la práctica, resulta pertinente analizar la manera en que se despliegan estrategias efectivas para favorecer entornos educativos seguros e incluyentes, donde los estudiantes puedan dar cuenta del proceso de representación y apropiación del concepto de inclusión en contextos educativos. En ese sentido, los ambientes escolares deben estar fundamentados en una valoración por la diversidad, la cual fomenta mayores oportunidades de aprendizaje para todos.

3.1.1.1. Diversidad en el aula de clase

Es necesario considerar dentro de las instituciones educativas la variedad de alumnos que asisten a las aulas de clase. En este sentido, la diversidad no se reduce únicamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Siendo un colectivo, el alumnado puede estar conformado por estudiantes extranjeros, con estilos de aprendizaje diversos, con dificultades a nivel socio emocional que impactan su aprendizaje, entre muchas otras. Se espera que la educación inclusiva

asuma y respete la diversidad, de tal forma que esta pueda ser aprovechada como fuente de aprendizaje y enriquecimiento de las experiencias dentro de las aulas de clase (Márquez Aguirre, 2015).

El concepto de diversidad plantea que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas. Estas diferencias individuales tienen su origen en las diferencias a nivel cultural, social, de género y personales. Así, los alumnos pueden experimentar dificultades de acceso a la educación o tener pocas oportunidades de participación en la escuela debido a que no se tienen en cuenta dichas diferencias.

Tal como lo señala Blanco (1999, 2009) cada estudiante es portador de un conjunto de características propias que le hacen único e irrepetible, lo cual implica que su proceso de aprendizaje también será diferente. Cada estudiantes avanza a su propio ritmo y tiene una forma particular de ver e interpretar el mundo que le rodea. Por tanto, atender a la diversidad implica que todos los alumnos sean considerados y sus necesidades sean atendidas e invita a que se trabaje cooperativamente para superar barreras.

Las estrategias propuestas para la atención de la diversidad en el aula de clase se basan en la comprensión del estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje, en la interacción con su entorno, partiendo de sus intereses, potenciando su autonomía y fomentando el trabajo colaborativo. La tabla ilustra algunas de las estrategias y sus beneficios:

Tabla 3.

Estrategias didácticas en el aula que atienden a la diversidad

Estrategia	Beneficios
Un aula, un docente, un asistente y un especialista	Atiende a la diversidad de manera inclusiva sin separar ninguno de los estudiantes para mejorar tanto sus resultados académicos como su interacción en el aula.
Grupos interactivos	Se fomenta la participación del alumnado y la cooperación entre todos ya que se ayudan unos a otros.
Contratos de aprendizaje	Se consigue la autonomía del alumnado en el trabajo para conseguir los aprendizajes.

Grupos cooperativos	Se favorece el respeto y la responsabilidad tanto individual como entre los miembros del grupo.
Proyectos de trabajo	El alumnado desarrolla habilidades como el análisis, la síntesis y la evaluación de la información, además también se propicia el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

Fuente: Adaptado de: Barcia & Rodríguez, (2011)

3.1.2. Oportunidades de participación

Los acercamientos en torno educación inclusiva constituyen uno de los más grandes desafíos para el sistema educativo. Un amplio número de investigaciones, así como teorías emergentes se han preocupado por comprender el proceso de diseño de ambientes de aprendizaje dentro de los cuales se brinden oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Según lo señalan Escribano-González & Martínez-Cano (2015), la educación inclusiva está directamente relacionada con el concepto de participación. La inclusión de todos debe darse en escenarios donde todas las personas tengan oportunidades de participación activa, real y transformadora que se diferencie de las ya conocidas dinámicas pasivas.

De acuerdo con lo anterior, todos los niños tienen derecho a participar dentro de los contextos en los que se encuentran, tomando parte de actividades como juegos, actividades deportivas, conversaciones, clases y otras relacionadas con el arte. Sumado a ello, la Declaración de los Derechos Humanos indica que participar significa mucho más que hacer parte de algo. A este respecto, el Glosario sobre la Participación Infantil y Ciudadana propuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) resalta que los procesos de inclusión son un requisito fundamental para que pueda existir una verdadera participación.

La participación entonces puede ser considerada como un proceso, a través del cual se establecen herramientas y métodos diferenciados que consideren las necesidades del grupo, de tal forma que se les provean progresivamente aquellas competencias de participación que necesitarán a lo largo de su vida. (UNICEF, 2017). Tal como señalan Smith y Taylor (2010): “las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias”.

El concepto de participación en el que se basa la presente investigación se deriva de la definición propuesta por Echeita-Sarrionandía (2018):

La participación se relaciona con la calidad de las experiencias en el centro escolar. Se concreta en el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y alumna. Hace alusión a la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social (como las relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social (p.3).

Teniendo en cuenta lo anterior, la verdadera participación se pone a prueba cuanto más diverso es el entorno y nos enfrentamos al reto de dialogar y llegar a acuerdos con personas que han vivido diferentes experiencias, tienen otras necesidades y puntos de vista desiguales. Para aprender a participar, los niños necesitan aprender a valorar la diversidad y a trabajar en entornos donde otras personas tienen diferentes capacidades, culturas, edades u opiniones.

Así, las propuestas de espacios de participación deben atender a las características particulares como grado de madurez y desarrollo de los niños y niñas que permitan atender a todos los estudiantes y no solo a los más capaces. Tal como señala Leeuw (2020) en su estudio sobre la perspectiva de los estudiantes acerca de la exclusión, no basta con generar espacios de participación para los niños en entornos educativos. Por el contrario, la pregunta es cómo lograr la participación de los niños, incluso los más pequeños, donde se provean espacios genuinos que les permitan opinar y decidir sobre temas relevantes en su vida.

En contraste, es responsabilidad de los agentes educativos considerar aspectos que pueden generar barreras para la participación. Ainscow (2001b) reconoce que algunas estrategias utilizadas por los docentes para el apoyo de estudiantes con dificultades de aprendizaje generan un mensaje sutil acerca de las capacidades de los niños, indicando que no son valorados como aprendices competentes. A este respecto, Echeita Sarrionandía (2016) señala las barreras más frecuentes evidenciadas en las instituciones educativas en materia de participación:

- *En la cultura escolar:* cuando la institución no promueve ideas y valores inclusivos, ni se interesa por cultivar una cultura institucional que acoja a todos sus miembros.

Esto implica una comunidad escolar segura a todos los niveles – profesorado, alumnado, personal de administración y familias.

- *En las políticas escolares:* en este plano se identifican barreras de participación cuando los valores inclusivos no se contemplan en cada una de las políticas y decisiones de la organización. Por ejemplo, en materia de escolarización, planeación y desarrollo de la malla curricular, orientación estudiantil, relaciones con las familias, entre otros.
- *En las prácticas de aula y en otras actividades escolares y extraescolares:* es en este nivel donde finalmente se logran materializar las intenciones educativas de una institución. Y es justamente aquí donde las actividades de aula no se diseñan pensando en las habilidades o perfiles de aprendizaje de todos los estudiantes, lo que les impide acceder a los contenidos. Esto genera situaciones de discriminación que se ven reflejadas en menores oportunidades para algunos a la hora de participar o aprender.

En conclusión, las practicas educativas deben ser accesibles para todos los estudiantes, y con ello, susceptibles de garantizar a todos ellos no solo la presencia (en espacios educativos regulares, como en actividades escolares y extraescolares), sino también el aprendizaje y oportunidades para alcanzar el máximo rendimiento. Y así mismo, se debe garantizar la participación, entendida no solo como la participación activa en el aprendizaje, sino también como bienestar emocional y social (Ainscow & Messiou, 2018; Echeita-Sarrionandia, 2016).

3.1.3. Representaciones sociales: modelos figurativos acerca de la realidad.

Tras un arduo proceso de investigación, Serge Moscovici realiza en 1961 la presentación de su trabajo doctoral, titulado “*La psychanalyse, son image et son public*”, el cual expone un acercamiento a la comprensión de la naturaleza del pensamiento social. Estos planteamientos iniciales introducen una noción de las representaciones sociales (RS) y revelan los resultados de los estudios realizados por Moscovici. En su análisis el autor se propuso analizar cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, considera como fuentes de determinación de alta incidencia en la elaboración individual de la realidad social, la pertenencia a diferentes categorías sociales, así como su pertenencia a diversos grupos de referencia. Así, se generan

visiones compartidas acerca del mundo e interpretaciones similares sobre los acontecimientos (Araya-Umaña, 2002).

En su trabajo, Moscovici expone que:

- Las RS son reconstrucciones de un material cultural básico y se obtienen a partir de la interacción social.
- El proceso de construcción de las RS se lleva a cabo seleccionando los aspectos más significativos del entorno para luego retirarlos del contexto original y reestructurarlos en un modelo mental que finalmente es reincorporado en un grupo de referencia.
- Las RS tienen el objetivo de reducir las complejidades del entorno a categorías más simples, de tal forma que determinan las acciones de las personas.

En ese sentido, las RS tienen su origen en las condiciones sociales, históricas y materiales y poseen una estrecha relación con la forma en la que los individuos se apropian de esta realidad, haciendo uso de los recursos cognitivos y simbólicos con los que cuentan.

De acuerdo con lo anterior, estudiar las RS implica un proceso que trasciende de las experiencias particulares, y se enfoca en las estructuras sociales más amplias. Reid (2003) señala que este tipo de representaciones implican contenidos cognitivos, emocionales y simbólicos que funcionan para estructurar y organizar la vida cotidiana. Así, las RS permiten a los sujetos relacionarse dentro de un sistema social establecido dentro del cual existen conceptos ya interiorizados y compartidos por sus miembros.

Sumado a ello, las RS permiten una comprensión profunda sobre la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que además están acompañadas por una orientación actitudinal que puede ser positiva o negativa (Araya-Umaña, 2002). Siendo sistemas de códigos que guían el comportamiento, son principios interpretativos y orientadores de la denominada conciencia colectiva, la cual define y limita la forma en la que los individuos actúan en el mundo. En suma, el pensamiento social pretende traducir lo abstracto a elementos más concretos, icónicos; se trata de hacer ver lo que se quiere describir (Ortiz Casallas, 2012).

Frente a los aportes de las RS en el campo de la educación, Jodelet (2011) plantea que la teoría en torno a ellas fue concebida al interior de una disciplina, la psicología social, la cual ofrece herramientas conceptuales y metodológicas relevantes en el abordaje de problemáticas sociales concretas. En los entornos educativos es posible identificar la importancia de las representaciones sociales a diferentes niveles: a nivel político, bajo el cual se definen las modalidades y particularidades de la institución, a nivel administrativo, a nivel de los usuarios del sistema escolar, y a nivel de alumnos y padres. La teoría de las RS resulta pertinente en el análisis de los procesos educativos en tanto permite conocer los significados que los niños adjudican a las prácticas educativas, a su rol, a su vida, entre otras. Las RS constituyen una herramienta fundamental para comprender los significados que se construyen en los espacios académicos acerca de un objeto de referencia: un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica, entre otras (Piña-Osorio & Mireles-Vargas, 2008).

Considerando una perspectiva estructural, las RS están conformadas por un conjunto de datos, creencias, opiniones y actitudes sobre un aspecto particular. Estas se encuentran jerarquizadas y organizadas dentro de un núcleo central y un sistema periférico, enmarcadas además en un campo representacional particular (Aguirre, 2005). Así, tanto los núcleos de las RS como los sistemas periféricos confluyen con el fin de estructurar el sistema de valores, normas o creencias que se vinculan con las explicaciones del mundo que nos rodea. La figura 5 constituye una ilustración de la jerarquización de las representaciones sociales a nivel nuclear y periférico.

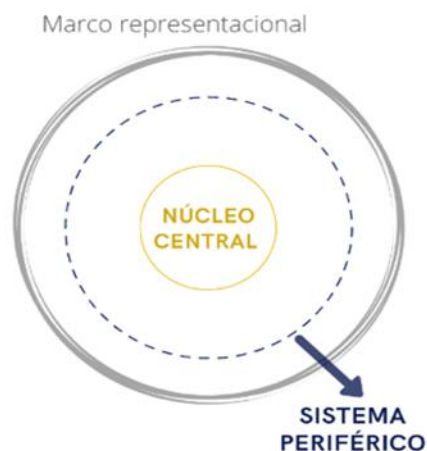


Figura 5. Representaciones sociales. Fuente: elaboración propia.

A continuación se detallan aspectos relevantes con relación a la comprensión de las dimensiones de las RS sobre la teoría del núcleo central, la cual retoma postulados previos ya expuestos por Moscovici.

Teoría del núcleo central

Tal como se expuso anteriormente, Abric (2001) plantea que toda representación se encuentra organizada alrededor de un núcleo central, el cual constituye el elemento fundamental de la representación. Este núcleo central cumple dos funciones esenciales:

- *Una función generadora:* a través de la cual se crea y se transforma la significación de conceptos en la representación. Así, los elementos adquieren su sentido y valor.
- *Una función organizadora:* es allí donde se definen los lazos que unen los elementos de la representación. Se reconoce como el elemento unificador y estabilizador de la representación.

En este sentido, cualquier modificación en el núcleo central ocasiona una transformación completa de la representación. De acuerdo con el autor, la identificación de ese núcleo central permite el estudio comparativo de las representaciones, dos representaciones serán diferentes en la medida que sus núcleos estén compuestos por distintos conceptos. Así mismo, no basta con identificar el contenido de la representación, es la organización de dicho contenido la que es esencial debido a que esta organización y jerarquización de los conceptos puede ser distinta.

Elementos periféricos de la representación

Los elementos periféricos de las RS se organizan alrededor del núcleo central y constituyen lo esencial del contenido de la representación, su lado más accesible y al mismo tiempo lo más vivo y concreto. Incluyen las informaciones retenidas con respecto al concepto y su entorno, juicios formulados, estereotipos y creencias. Siguiendo la estructura, los elementos centrales de la representación se organizan a forma de bóveda, alrededor de la cual giran los aspectos periféricos, a modo de interface. Estos cumplen tres funciones esenciales:

- *Función de concreción:* teniendo en cuenta que son directamente dependientes del contexto, son resultado del anclaje de la representación en la realidad y permiten

apropiarla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato. Incluyen aspectos particulares de la situación en la que la representación se produce y hablan del presente y de lo vivido por el sujeto.

- *Función de regulación:* son más flexibles que los elementos centrales, por lo cual cumplen un papel fundamental en la adaptación de las representaciones a medida que el contexto evoluciona. Están relacionados con los procesos de resignificación de la realidad.
- *Función de defensa:* debido a la resistencia que genera el núcleo central al cambio, es función del sistema periférico defender el contenido de la representación evitando a toda costa las transformaciones que pueden ocasionar trastornos completos en el núcleo. En tanto los aspectos periféricos son esquemas organizados por el núcleo central tienen la capacidad de actuar como un mecanismo de defensa de lo que existe en el núcleo.

Los aspectos periféricos de la representación son prescriptores de los comportamientos y de las actitudes que asume el individuo. Indican lo que es adecuado en un contexto determinado teniendo en cuenta la significación y la finalidad de dicha situación.

Según Moscovici (1976), con el fin de lograr una comprensión de las RS se requiere un acercamiento sociocognitivo. Este doble enfoque implica un reconocimiento de la dimensión cognitiva: un sujeto activo previsto de una estructura psicológica sometida a normas que rigen dichos procesos cognitivos así como la comprensión del componente social: los procesos cognitivos se ponen en práctica y están determinados por las condiciones sociales en que la representación se elabora o se transmite (Abric, 2001). Conocer entonces las RS que están presentes en un grupo determinado permite el diseño y mejora de políticas específicas, la planeación de campañas educativas, entre otras. Sin embargo, se requiere recolectar información continua que permita la comprensión de posibles transformaciones que las RS pueden tener dentro de un mismo grupo social, considerando que dichas representaciones son susceptibles de cambios en la medida que los grupos de referencia cambian (Abric, 2001; Aguirre, 2005; Jodelet, 1984).

Para el caso de la presente investigación resulta imperativo considerar las RS en niños en la medida en que estas permiten una comprensión profunda acerca del proceso de instauración e

interiorización de normas, ideologías y valores que pueden ser promovidos por diferentes grupos de referencia y pertenencia a los que están expuestos los niños (Banchs, 2000). Instituciones como la familia, los grupos sociales y el colegio forman parte de estos grupos de referencia que pueden mediar o permear la forma en que los estudiantes comprenden su realidad, así, el objetivo principal de estudiar las representaciones sociales es entender en qué medida sus contenidos reflejan los sustratos culturales y sociales de un grupo de individuos con características particulares (Banchs, 2000).

En síntesis, el presente estudio propone un acercamiento a las nociones sobre educación inclusiva que tienen los estudiantes de un colegio internacional a partir del análisis de las RS y la manera como diferentes aspectos simbólicos orientan el comportamiento dentro de este grupo particular. En línea con lo propuesto por Aguirre (2005), se privilegia la comprensión del discurso en relación a referentes conceptuales desde una concepción social-interpretativa, centrada en el estudio de la construcción social de la realidad. Un enfoque fuertemente vinculado con la tradición hermenéutica y con el interés por descubrir el sentido que generan las representaciones dentro de las interacciones humanas (Aguirre, 2005).

3.2. Marco Legal

Las discusiones en torno a la educación inclusiva están estrechamente relacionadas con en el reconocimiento que se realiza a nivel mundial en la definición de los Derechos Humanos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declara la educación como un derecho fundamental para la vida y el libre desarrollo del ser humano. Por esta razón, este organismo establece lineamientos específicos en relación con las políticas educativas de tal forma que permitan construir el futuro de una educación inclusiva, equitativa y duradera para todos (UNESCO, 2004). Esta declaración tiene como objetivo reafirmar la visión global con relación a la Educación Para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) establecida desde la conferencia mundial que tuvo lugar en la Cumbre de Jomtien (1990) y que posteriormente sería ratificada en Dakar, en el año 2000 (UNESCO, 2015).

El debate sobre la educación inclusiva hace parte de un escenario internacional amplio que ha propuesto la UNESCO sobre una *Educación para Todos (EPT)* (UNESCO, 2004). Esta organización junto con otros entes internacionales hacen referencia a la importancia de mantener

una orientación de educación inclusiva que fomente la implementación de estrategias desarrolladas dentro de los entornos escolares regulares, con el fin enriquecer el proceso de construcción de comunidad y, así mismo, disminuir las probabilidades de existencia de ambientes discriminatorios.

Al respecto, el tratado de la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations Convention on the Rights of the Child, 2009) establece que:

Artículo 5:

“Los Estados Parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención”.

Artículo 12:

“1. Los Estados Parte asegurarán al niño que es capaz de formar sus propios puntos de vista el derecho a expresar dichos puntos libremente en todos los asuntos que afecten al niño, dándoles el debido peso de acuerdo con la edad y madurez del niño.”⁷

El artículo 12 sugiere una transformación en el enfoque tradicional, promoviendo que se reconozca a los niños como protagonistas activos. Además, el artículo no limita la participación de los niños solo a las comunicaciones verbales; en el sentido que el niño tiene diversas formas de expresarse como los dibujos, pinturas, canciones o de arte dramático. Sin embargo, aclara que debe tenerse especial cuidado en el peso que ha de concederse a las opiniones de los niños. Debe considerarse un umbral de competencias más elevado de acuerdo a la intencionalidad sobre la cual se propone su participación y establece expresamente que cuanto mayores son la edad y la capacidad del niño, más atentamente deben considerarse sus opiniones (Lansdown, 2005). Según el reporte de Innocenti adscrito al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se ha

⁷ Traducción propia

prestado poca atención a la evolución de las capacidades del niño, dejando de lado la consideración de que esas capacidades se relacionan con la posibilidad que tienen los niños de gozar de sus derechos (Lansdown, 2005).

No es sino hasta finales del siglo XX donde el discurso sobre educación inclusiva empieza a considerarse dentro del diseño de las políticas en Colombia, haciendo un llamado a generar cambios tanto en la escuela como en el quehacer docente de tal manera que se posibilitara el inicio de cambios estructurales a nivel educativo (Reina-Ávila & Lara-Buitrago, 2020). Cabe mencionar que en Colombia los niños deben ser admitidos en las instituciones educativas y se les debe proveer todos los apoyos requeridos para su permanencia sin excepción, tal como se especifica en la Ley General de Educación de 1994 y en el Decreto 1421 de 2017, haciendo alusión a los ajustes razonables (Ley 15 de Febrero 8 de 1994, 1994).

La tabla 3 da cuenta de un rastreo histórico sobre las acciones en materia de educación inclusiva adelantadas en Colombia haciendo uso de la reglamentación legislativa a diferentes niveles:

Tabla 4.

Relación de políticas de inclusión educativa en Colombia.

Jerarquía	Año	Descripción
Ley 115	1994	Prevé la educación para personas con limitaciones y con capacidades excepcionales planteando que la educación de estos grupos es un servicio público de obligación para el Estado.
Decreto 1860	1994	Reglamenta la Ley 115 de 1994 en aspectos pedagógicos y organizativos y el proyecto institucional PEI.
Decreto 2082	1996	Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Decreto 672	1998	Educación de niños sordos y lengua de señas como parte del derecho a su educación. Modifica el artículo 13 del Decreto 2369 de 1997.
Decreto 3020	2002	Reglamentario de la Ley 715 de 2001. En artículo 11, dispone que para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el MEN o con programas de etnoeducación.
Resolución 2565	2003	Determina criterios básicos para la atención de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Aproximación a las representaciones sociales sobre inclusión educativa en niños y niñas de primaria de un colegio internacional

Decreto 366	2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 4807	2011	Establece las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media, de las instituciones estatales. El nuevo proyecto de decreto plantea en su estructura una ruta que incluye el acceso desde primera infancia hasta la educación superior (sin desconocer la autonomía universitaria), así como las condiciones para la permanencia, la promoción de grados y la evaluación de los aprendizajes bajo la perspectiva de la educación de calidad para todos y todas.
Decreto 1470	2013	Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años estableciendo en el Artículo 2.3.3.5.6.3.1. Es responsabilidad del Ministerio de Educación Nacional de emitir las orientaciones correspondientes, poner en marcha estrategias educativas y brindar asistencia técnica a las ETC para garantizar la atención a la que se hace referencia.
Sentencia T-488	2016	La educación inclusiva se refiere a que los estudiantes vivan su proceso educativo en contextos regulares en los que participen y actúen con personas con y sin discapacidad, por ello, el entorno debe adecuarse a los estilos de aprendizaje.
Decreto 1421	2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Expedida por el MEN.

Fuente: elaboración propia con base en los leyes y decretos consultados.

El análisis del historial de políticas implementadas en materia de inclusión educativa permite la comprensión de una fuerte evolución y los esfuerzos que se han realizado con el fin de garantizar la inclusión como derecho inamovible que tienen los niños, y que como se ha mencionado previamente, ha de garantizarse a todos los estudiantes. Esto representa una transformación significativa hacia una cultura de respeto por los derechos del niño (Lansdown *et al.*, 2014).

En el caso de Colombia, el concepto de inclusión se populariza y figura con frecuencia a partir de 2004 en proyectos de políticas socioeducativas y planes desarrollados por el Ministerio de Educación (Sinisi, 2010). Además, durante la última década se adelantaron acciones para promover estrategias de educación inclusiva como camino para garantizar una mayor equidad y participación social (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018; Ministerio de Educación, 2010). El

Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló en el año 2006 el programa “*Educación Inclusiva con Calidad*” el cual propone estrategias metodológicas encaminadas a la construcción de instituciones educativas incluyentes. El documento se encuentra fundamentado en la importancia que tienen la flexibilización e innovación en la implementación de mejoras en las instituciones educativas que promuevan metodologías incluyentes, donde la educación personalizada permita el reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje y capacidades de cada estudiante, y así mismo, la posibilidad de ofrecer alternativas de acceso al conocimiento y modalidades de evaluación de competencias que consideren los diferentes niveles de desarrollo de los estudiantes.

Se resalta la importancia del aprendizaje y la construcción social que tiene lugar en ambientes colaborativos donde los estudiantes aprenden con sus compañeros y de ellos, fortaleciendo los espacios comunes de interacción de los niños, niñas y jóvenes, los cuales les permiten el pleno desarrollo de su identidad y el ejercicio de su participación como ciudadanos.

Sumado a ello, hace énfasis en la igualdad de oportunidades en los ambientes educativos, mencionando la importancia de que las instituciones educativas tomen conciencia de la responsabilidad que tienen en garantizar las condiciones apropiadas para la participación y promoción de estrategias que permitan a los estudiantes el desarrollo de su máximo potencial (Ministerio de Educación, 2008). Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito por medio de los Lineamientos de Política de Educación Inclusiva establece que la inclusión dentro del contexto educativo debe considerar a quienes son real y potencialmente incluidos y excluidos. Así mismo, destaca la necesidad de replantear las aproximaciones que se dan en los entornos escolares ampliando las oportunidades de participación de los estudiantes en una dinámica de construcción colectiva de mejores estrategias en un trabajo de la mano de sus docentes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

En la actualidad, se reconoce el derecho a la educación más allá de la simple oportunidad de acceder a procesos de escolarización. Por el contrario, este abarca en gran medida el derecho de todos los miembros de una sociedad a recibir una educación de calidad. Se promueve dentro del marco de la educación inclusiva un reconocimiento a la necesidad de fomentar el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, en igualdad de condiciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018; Marchesi *et al.*, 2014).

Por su parte, UNICEF reconoce la educación inclusiva como una educación en la cual se considera a todos los estudiantes y se les apoya para aprender, sin importar cuales sean sus habilidades o necesidades. En ese sentido, la educación inclusiva significa que todos los estudiantes aprenden juntos en el mismo contexto, ninguno deberá ser excluido (UNICEF, 2014, 2017). Partiendo de este marco referencial, resulta pertinente comprender el abordaje que han implementado instituciones educativas para atender las diferencias en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

4. Marco metodológico

El presente apartado presenta aspectos metodológicos considerados en la presente investigación abordando el enfoque, el alcance, el diseño, las técnicas seleccionadas para la recolección de datos, la delimitación espaciotemporal que permitan una comprensión profunda del análisis de los datos obtenidos.

4.1. Tipo y alcance del estudio

Este trabajo adopta una metodología cualitativa, cuyo propósito es reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social determinado. Según lo planteado por Hernández-Sampieri *et al.* (2014), la investigación cualitativa es holística, ya que se considera el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. Por el contrario, se pretende el descubrimiento de aspectos relevantes del fenómeno a estudiar.

En línea con lo anterior, el enfoque cualitativo favorece el uso de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible y lo transforman en representaciones plasmadas en forma de observaciones, grabaciones y documentos. El presente estudio hace uso del enfoque interpretativo de la investigación cualitativa ya que busca encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Cuevas, 2016). Se pretende a partir de la información recolectada, dar cuenta de las representaciones sociales que tienen los estudiantes acerca de la inclusión en entornos educativos.

Esta investigación cuenta con un enfoque descriptivo interpretativo en tanto estudia un fenómeno particular y sus componentes, puesto que busca especificar las particularidades del fenómeno dentro del contexto escolar. Su utilidad radica en la posibilidad de mostrar con mayor precisión diferentes ángulos de un fenómeno (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). La metodología

anteriormente mencionada atiende también a las recomendaciones realizadas por diferentes autores en el análisis de las representaciones sociales (Abric, 2001; Cuevas, 2016).

Con relación al tamaño de la población seleccionada para la investigación, se da relevancia a la profundidad de la información que puede arrojar para los fines de la investigación (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). Se incluyeron en el estudio 10 estudiantes de tres grupos de la sección primaria, dos niños y ocho niñas: 3 estudiantes de grado primero, 5 estudiantes de grado tercero y 2 estudiantes de grado cuarto: grados 3, 5 y 6 del sistema educativo británico respectivamente. Entre los estudiantes que participaron en el estudio se encuentran algunos pertenecientes a los programas de apoyo académico, así como otros estudiantes que no reciben apoyo adicional.

4.2. Caracterización de la población

La institución educativa de carácter privado seleccionada como contexto educativo para la realización de la presente investigación se caracteriza por ser una comunidad internacional, conformada en su mayoría por estudiantes provenientes de otras naciones. De allí que, alrededor del 70% de su población este compuesta por familias provenientes de cerca de 40 países diferentes. En la actualidad, la institución cuenta con aproximadamente 550 estudiantes y una estructura docente y administrativa de alrededor de 162 personas. Adicionalmente, la población del colegio está conformada por familias de estrato 4, 5 y 6, según los reportes oficiales del Sistema Integrado de Matrículas del 2020 (SIMAT).

En cuanto a su perfil académico, la institución es reconocida actualmente por las autoridades educativas británicas y americanas, además de contar con certificaciones internacionales de alta calidad otorgadas por organismos como Council of International Schools (CIS) y New England Association of Schools and Colleges (NEASC). Adicionalmente, la institución es reconocida por ser miembro fundador de Next Frontier Inclusion Organization, proyecto global que promueve la comprensión y protección de los intereses de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

Debido a la diversidad en su comunidad, la institución educativa ofrece un espacio multicultural con alternativas de aprendizaje del idioma inglés y español como segunda lengua, para aquellos estudiantes que no cuentan con conocimientos en estos idiomas. Esto propicia un ambiente en el que los estudiantes logran desarrollar las habilidades necesarias que se requieren

para su aprendizaje en inglés, mientras experimentan una inmersión en la cultura colombiana por medio del aprendizaje del idioma español, esto les permite tomar parte en clases como cultura colombiana. En suma, una experiencia verdaderamente enriquecedora en un país anfitrión diferente al país de origen de las familias.

Por medio de estrategias que tienen en cuenta habilidades como la empatía, la enseñanza responsable y las oportunidades de aprendizaje para todos, el colegio empodera a sus estudiantes y a su comunidad académica en general, a actuar con relación a los principios y creencias institucionales, cultivando un pensamiento crítico que permite hacer frente a las demandas de un mundo en constante evolución en pleno siglo XXI⁸.

Tal como se mencionó previamente, la institución educativa trabaja por asegurar el reconocimiento y la provisión de los apoyos requeridos para suplir las necesidades de aquellos niños que han sido identificados con necesidades excepcionales de aprendizaje (y en algunos casos, de comportamiento) y asegurar que, si corresponde, se realicen las modificaciones necesarias para satisfacer sus necesidades particulares.

Según la definición interna, un niño tiene necesidades excepcionales si experimenta dificultades que demanden una provisión diferenciada significativa para que pueda alcanzar su potencial, la cual estaría fuera de la diferenciación estándar a cargo del docente y que se implementa para satisfacer las necesidades de la mayoría de los estudiantes. Se reconoce aquellos estudiantes que pueden tener una dificultad significativamente mayor para aprender, lo cual puede generar un impacto en el cumplimiento de los objetivos del nivel del año y que les pondría en desventaja en comparación con la mayoría de los niños de la misma edad.

Para los estudiantes que ya están matriculados, se tiene en cuenta lo siguiente:

- *Datos recopilados de pruebas estandarizadas:* estas pruebas incluyen evaluaciones de ingreso junto con otras pruebas estandarizadas. Los estudiantes con una puntuación baja en cualquiera de las pruebas serán remitidos al Departamento de Logros Educativos para una evaluación adicional e identificación de necesidades.

⁸ Tomado de *Staff Handbook*. Documento de manejo interno. No disponible para consulta.

- *Evaluaciones continuas:* a medida que el año escolar avanza las pruebas regulares realizadas por los docentes evalúan el progreso académico. Los niños que demuestran dificultades para lograr el progreso esperado pueden ser referidos al Equipo de Servicios Estudiantiles. En este sentido, los docentes pueden reportar sus preocupaciones de tal forma que se logre determinar si esto puede estar relacionado con una necesidad específica o general.
- *Preocupaciones específicas:* un estudiante puede ser referido por docentes o padres si surgen inquietudes específicas que los departamentos de especialistas puedan abordar. Los docentes deben consultar con otros colegas que también estén en contacto con el estudiante y deben proporcionar evidencia de que la diferenciación implementada en el aula de clase no está teniendo un impacto en el aprendizaje del estudiante. Cabe mencionar que el Departamento de Logros Educativos atenderá las remisiones que se den en cuanto al proceso académico, sin embargo, tal como se mencionó en apartados previos, en lo concerniente a preocupaciones relacionadas con factores emocionales y sociales se referirá al Departamento de Apoyo Emocional.

El proceso de seguimiento mencionado constituye un indicador de los esfuerzos realizados por la institución con el fin de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un plan de estudios amplio y equilibrado, así como proporcionar los ajustes que se adapten a las necesidades y habilidades de cada estudiante a fin de que participen lo más plenamente posible en todas las actividades del colegio. Este es un aspecto fundamental en la comprensión de los resultados de la investigación en la medida que se destacan las particularidades de la institución educativa estudiada.

4.3. Categorías y subcategorías

La investigación cualitativa parte de un diseño flexible en el cual las categorías de estudio se definen con el fin de guiar el proceso de recolección de datos. El proceso de formulación de categorías presentes en la investigación y su posterior división en subcategorías proveen una estructura organizada que facilita el acercamiento al fenómeno que se pretende estudiar. Cabe resaltar que la definición de estas categorías no impide la posible aparición de categorías

emergentes que eventualmente tienen la capacidad de modificar o ampliar lo establecido previamente por el investigador (Manheim & Rich, 1988).

Para el presente estudio se tomó como referente el análisis de fuentes primarias y secundarias referentes en el tema de la educación inclusiva, con el fin de establecer las categorías pertinentes y la manera de obtener información sobre ellas. La organización previa de dichas categorías permitió llevar a cabo un proceso de recolección, organización y sistematización de la información de manera eficiente.

Al iniciar el rastreo documental para el presente estudio, se incluyeron las categorías preliminares de “educación inclusiva”, “experiencias de participación” y “agenciamiento”. La estructura de categorías previa consideraba actores relevantes en el proceso como los docentes, las familias y especialistas de apoyo académico las cuales se descartaron para enfocar el estudio en las representaciones de los niños. Estas categorías mucho más amplias incluían también la revisión de lineamientos tanto a nivel público como reflexiones acerca de las estrategias de inclusión implementadas internamente por la institución educativa.

Luego de llevar a cabo el rastreo documental en aspectos teóricos, se establecieron espacios de reflexión con algunos de los actores significativos en el tema pertenecientes a la institución como docentes y directivos del colegio, así como con otros informantes especialistas en el tema de inclusión. Posterior a ello se realizó el análisis de la información recolectada la cual permitió establecer una relación más clara de categorías, dejando de lado algunos conceptos y estableciendo el foco de interés en las representaciones sociales de los niños. La tabla muestra la relación de categorías con los conceptos finales. Cabe mencionar que al completar esta fase en el proceso de rastreo, algunas categorías como “agenciamiento” fueron modificadas y/o eliminadas del proyecto.

Tabla 5.
Categorías y subcategorías.

Representaciones sociales que tienen los niños sobre inclusión en el contexto educativo	Inclusión <i>Ampliar el foco acerca de quienes deben ser incluidos.</i> <i>Inclusión como derecho para TODOS.</i>	Educación inclusiva	Participación
			Exclusión
		Factores asociados a la inclusión en el aula <i>Aspectos relacionales</i>	La participación como eje nuclear de la inclusión
			Identificación y eliminación de barreras en el aprendizaje
			Redes naturales de apoyo
			El valor de los entornos diversos en inclusión

Fuente: elaboración propia.

4.4. Ruta metodológica

Tal como mencionan Hernández-Sampieri *et al.* (2014), la investigación de corte cualitativo tiene como punto de partida una realidad que se pretende descubrir, conocer e interpretar. Así, se permite que los participantes den cuenta de cómo perciben ciertos acontecimientos de interés. Tal como se ha expuesto a lo largo de este apartado, el presente trabajo adopta una metodología cualitativa con enfoque descriptivo interpretativo al considerar una aproximación a las representaciones sociales que tienen los niños. Según lo señalan investigaciones previas, captar la realidad en entornos educativos implica un proceso conjunto que permite una comprensión y elaboración mucho más profunda del entorno (Basabe-de-Quintale & Vivanco, 2008). La figura 6 ilustra la ruta propuesta y que sirvió de guía para la presente investigación.

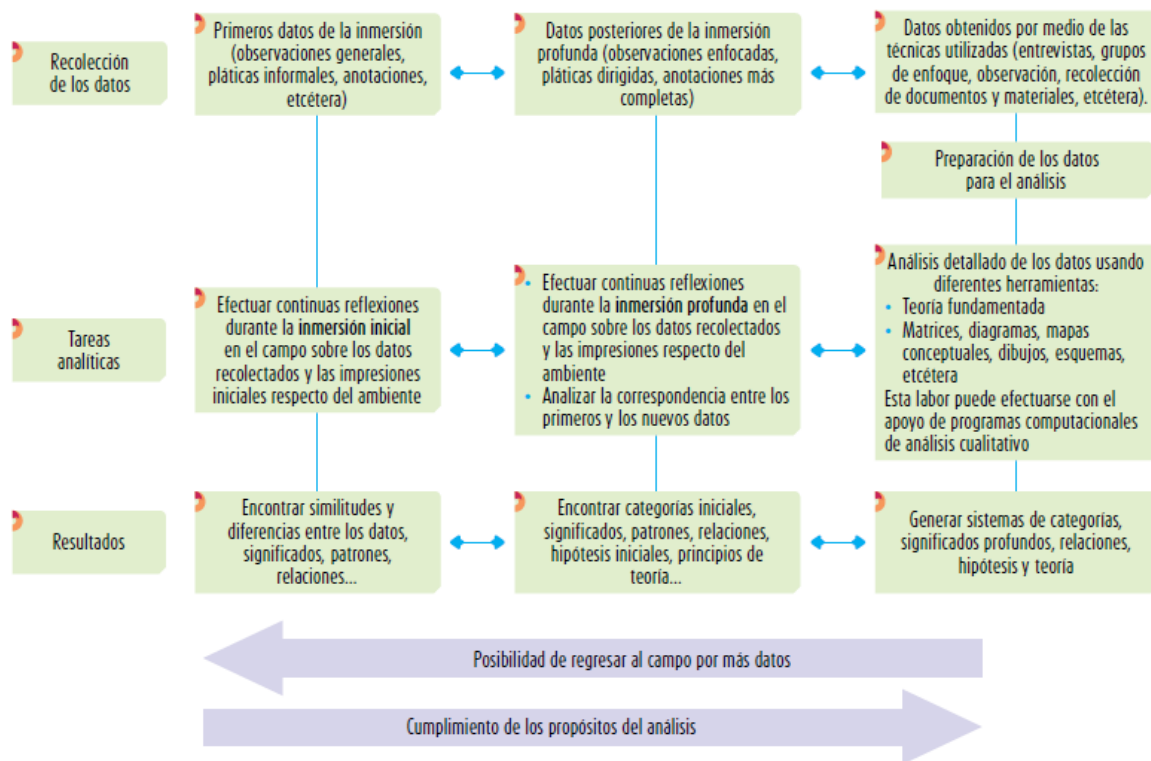


Figura 6. Propuesta de hoja de ruta del análisis cualitativo (directrices de las tareas potenciales para el investigador). Fuente: Hernández-Sampieri *et al.* (2014).

A continuación, se detallan las etapas que tuvieron lugar en el desarrollo de la investigación:

- Observaciones preliminares:* El primer acercamiento con los contextos de inclusión en las aulas de clase permitió una visión más amplia de las dinámicas sociales que se presentan dentro de ella y la relevancia que tienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Parte de las funciones de los docentes de apoyo académico de estudiantes con perfiles de aprendizaje diversos incluyen: el diseño de acomodaciones en la presentación de material de clase, espacios físicos de trabajo, diseño de programas curriculares modificados ajustados al perfil del estudiante, así como el acompañamiento personalizado a estudiantes específicos con una alta intensidad horaria. La inquietud por comprender las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los niños nace de esta experiencia directa con estudiantes dentro del aula de clase, la cual pretende dar a conocer la forma en que ellos mismos conciben su experiencia dentro del entorno educativo.

- b) *Consideraciones sobre las características de la población:* atendiendo a las recomendaciones de investigaciones previas se consideraron las particularidades de la población objeto de estudio de tal forma que se fomentaran espacios de participación genuina. A este respecto, se definió el rango de edad a partir de los 6 y hasta los 11 años, que pertenecieran a la sección de primaria de la institución educativa. Estos casos cumplieron con los criterios de inclusión para el estudio: ser estudiantes dentro de los grupos seleccionados en la sección de primaria cuyos padres fueron informados acerca del propósito de la investigación y que autorizaron la participación de los niños en el mismo. De igual forma, los niños firmaron el asentimiento y tuvieron la oportunidad de realizar preguntas con respecto a las actividades previo a la toma de la decisión final. Al establecer las edades objetivo, se plantean propuestas preliminares sobre las posibles estrategias de recolección de datos. Teniendo en cuenta lo anterior, se establece que las actividades deben ser diseñadas y propuestas en el idioma inglés en la medida que es este el idioma de instrucción en la institución educativa y permite la participación de todos los estudiantes.
- c) *Propuestas sobre las actividades para la recolección de datos:* Se diseñaron instrumentos de recolección con el fin de atender a las particularidades de la población, su edad y facultades evolutivas para la comprensión de las representaciones sociales. En esta etapa se identifica la necesidad de iniciar con una actividad previa de base, que permita conocer qué conocimiento previo tienen los estudiantes sobre los conceptos a estudiar. En línea con lo expuesto por otros autores, se diseñó una actividad inicial bajo la modalidad de asociación libre, la cual permite obtener productos espontáneos y construidos socialmente, extraídos del bagaje cultural en el que los sujetos desarrollan sus vidas (Blasco & Wengrower, 2008).
- d) *Validación a través de pares expertos:* Previo a la implementación de las actividades, la propuesta fue enviada a pares expertos en el tema con el fin de validar la pertinencia y coherencia en aspectos tanto metodológicos como teóricos a la luz de los objetivos propuestos en la investigación. Se implementaron los ajustes sugeridos los cuales fueron nuevamente validados por el asesor de tesis.

4.5. Instrumentos y recolección de información

Según lo expuesto por Hernández-Sampieri *et al.* (2014), lo que se busca en un estudio cualitativo es la obtención de datos de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las formas de expresión propias de cada uno. En el trabajo con las personas, los datos de interés son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, las cuales se expresan a través del lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Esta información se recolecta con la finalidad de analizar y comprender la realidad desde el punto de vista de los participantes, y así responder a las preguntas de investigación.

En este apartado se detallan las actividades de recolección de información en el orden que se implementaron y su relación con los fundamentos teóricos:

1. *Lluvia de palabras (actividad grupal)*: Esta actividad tuvo como finalidad conocer qué tan familiarizados estaban los estudiantes con los conceptos de inclusión y participación. Según Blasco & Wengrower (2008), la modalidad de asociación libre permite obtener productos espontáneos y contruidos socialmente, extraídos del bagaje cultural en el que los sujetos desarrollan sus vidas. Durante esta actividad los estudiantes escucharon una serie de palabras (inclusión, exclusión, diversidad, ser parte de, participar) para las cuales escribieron espontáneamente lo que se les ocurría que estaba relacionado. El resultado fue una lista de palabras y situaciones que permitieron la selección de conceptos más utilizados y conocidos por los estudiantes. Estos conceptos sirvieron de insumo para la siguiente actividad.
2. *Mural interactivo (actividad grupal)*: Esta actividad se fundamentó en los resultados de la primera sesión. Se realizó una clasificación de conceptos por semejanza dentro de cuatro categorías donde los estudiantes organizaron tarjetas previamente diseñadas con ejemplos extraídos de la primera sesión en relación con los conceptos: *inclusión, exclusión, participación, no participación*. Tal como lo señala Abric (2001), la modalidad de asociación libre puede ser implementada en grupos con el fin de producir una imagen libre grupal. En este sentido, las

representaciones sociales proveen una guía de acción en la medida que señalan recorridos posibles y reconocidos como válidos dentro de un entorno social.

3. *Cuento inconcluso (actividad individual)*: El objetivo es conocer a profundidad las representaciones sociales de cada estudiante a partir de estímulos relacionados con escenarios que pueden ocurrir en el aula de clase. Se les presentaron a los estudiantes los cuadernillos que contenían únicamente imágenes secuenciadas, posteriormente se les pidió a los niños escribir lo que ellos consideraban que pasaba en el cuento con el mayor detalle posible, con tiempo libre, sin condiciones, ni límites. Dando libertad para que su conceptualización fuera espontánea y abierta (Flores, 2012). Al realizar la actividad de forma individual se ofrece al estudiante un espacio seguro donde es más probable que pueda ofrecer respuestas genuinas. Adicionalmente, se considera que las representaciones sociales son asociaciones que las personas elaboran con respecto a su realidad a partir de procesos cognitivos y capacidades simbólicas con las que cuentan. Debido a lo anterior, las representaciones están integradas en el sistema de valores, normas o creencias, entendiendo estas últimas como explicaciones del mundo (Aguirre, 2004).

Por otra parte, tal como se abordó en el apartado de fundamentación teórica, es pertinente considerar que el análisis de las representaciones sociales se enfoca en conocer lo que los autores denominan el “núcleo duro” de las mismas. Sin embargo, alrededor de este núcleo se agregan otros elementos que complementan las representaciones y les dan características propias. Estos elementos periféricos juegan un papel fundamental en la construcción del significado de la representación ya que se consideran la interfaz entre el núcleo central y la situación concreta en la que funciona la representación. En conclusión, los aspectos periféricos de la representación constituyen lo esencial del contenido de la representación, ilustran, aclaran y justifican las representaciones sociales (Abric, 2001).

4.6. Consideraciones éticas

La investigación fue presentada a las directivas de la institución y aprobada de forma escrita por las mismas. Así mismo, se elaboró una versión borrador del consentimiento informado la cual fue revisada y aprobada por el asesor de tesis. Este documento fue sometido a la verificación por

las directivas académicas en la institución. Se incluye como parte del consentimiento un apartado de asentimiento por parte de los estudiantes, así, se garantiza su derecho a preguntar y discutir sobre los temas de la investigación.

Se considera de gran relevancia la competencia de los niños para la participación en la investigación y se garantiza que se les mantendrá informados haciendo uso de un lenguaje que puedan comprender según su edad y facultades. Luego de su aprobación, los docentes directores de curso fueron informados de la actividad y los consentimientos fueron enviados a los padres de familia para su consideración haciendo uso de la plataforma de comunicación oficial de la institución (ver anexo).

4.7. Codificación y análisis de la información

Dado el volumen y las particularidades de la información recolectada, se consideraron las recomendaciones realizadas por diferentes autores con el fin de lograr un análisis profundo acerca de las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los estudiantes. A este respecto, Taylor & Bodgan (1986) señalan cómo el análisis de datos resulta ser un proceso que implica un continuo a lo largo de la investigación. Este proceso dinámico y creativo se da en simultáneo con la interpretación y la escritura narrativa de los datos. Así, la codificación de los datos implica un trabajo interpretativo profundo con un análisis particular (Strauss & Corbin, 2002).

Según lo planteado por Creswell (1998), el análisis cualitativo de resultados se da en forma de espiral, en la cual se cubren varias facetas o diversos ángulos del mismo fenómeno de estudio. La figura 7 ilustra el proceso de codificación propuesto por el autor, como referente para la comprensión del proceso de análisis de datos llevado a cabo.

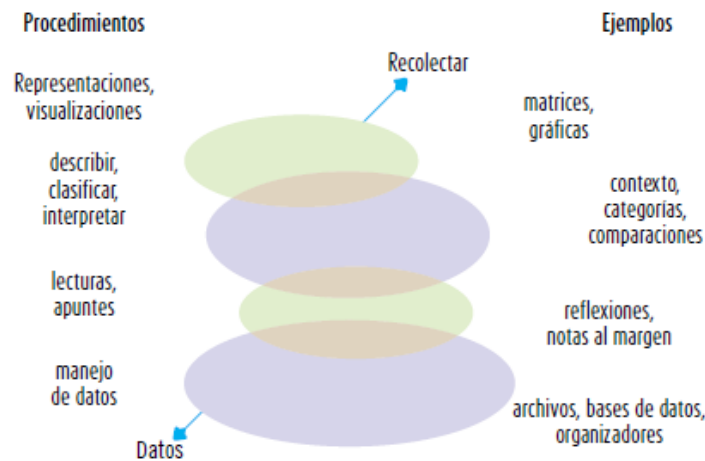


Figura 7. Espiral de análisis de los datos cualitativos Fuente: Hernández-Sampieri *et al.* (2014).

A continuación, se detalla el proceso de codificación de datos que tuvo lugar para la presente investigación:

1. Se realizaron cuatro encuentros con los estudiantes de acuerdo con lo previamente descrito en la ruta metodológica, la participación en cada una de las sesiones, así como la autorización para grabar las sesiones fue incluida en el consentimiento informado mencionado en el apartado anterior. Para cada encuentro con los estudiantes se dispuso un espacio que permitiera la grabación en audio y video con el fin de realizar la posterior transcripción de la información. Los videos reposan como información confidencial en el repositorio de la institución educativa. Sumado a ello, tal como lo propone Hernández-Sampieri *et al.*, (2014), posterior a cada actividad se captaron dentro de la bitácora de observación aquellos aspectos relevantes para la comprensión de las dinámicas de grupo en la construcción de las representaciones sociales en torno a la inclusión.
2. Previo al análisis de los datos fue necesario llevar a cabo la traducción al español de todas las sesiones prestando especial atención al contenido y significados. Así mismo, se sustituyeron los nombres de los participantes por otros que no pusieran en riesgo el principio de confidencialidad de la investigación.

3. Una vez transcrito el material audiovisual, las actividades fueron revisadas nuevamente con el fin de llevar a cabo un proceso analítico detallado y profundo. Tal como lo señalan Hernández-Sampieri *et al.*, (2014), las fases del proceso investigativo no son necesariamente secuenciales, sino que puede implicar regresar a los datos, si se descubren inconsistencias o falta de información es posible regresar a la fase de recolección de datos. De acuerdo con lo anterior, se clasificaron los encuentros según la actividad desarrollada en línea con los objetivos de la investigación, esto con el fin de corroborar que efectivamente la información permitía responder a las preguntas de investigación. Como parte del análisis preliminar, se consideraron unidades de análisis relacionadas con el concepto inclusión establecidas en el cuadro de categorías y subcategorías (Tabla 4) con el fin de detectar los primeros indicios sobre inclusión en los relatos de los estudiantes.
4. Las transcripciones de las actividades fueron procesadas haciendo uso del software de procesamiento de datos Atlas.ti, con el fin de lograr encontrar puntos de encuentro y convergencias. Así mismo, las transcripciones fueron codificadas varias veces, requiriendo en cada momento visitar las categorías y subcategorías y comprender su relación con los objetivos de la investigación.
5. Haciendo uso de la matriz de categorías, se analizan los relatos de los niños con el fin de comenzar a revelar los significados potenciales e ideas desarrolladas asociadas con la inclusión y los conceptos emergentes que están vinculados, lo cual permite una comprensión de lo que los datos indican. De acuerdo con Cuevas (2016), la interpretación tiene como objetivo desmenujar con minuciosidad los aspectos relevantes de los hechos para develar el núcleo mismo. Considerando que el presente estudio se realiza a partir de la teoría de las representaciones sociales, en esta fase de la investigación se reflexionó acerca de la posibilidad de que las nociones sobre inclusión que fueron identificadas pertenecen a la periferia, y no necesariamente corresponden al núcleo central de la representación.
6. Para finalizar, las ideas desarrolladas por los estudiantes en torno a la inclusión serán expuestas en el siguiente apartado de forma detallada haciendo uso de algunos

extractos de las actividades, así como las nubes de palabras grupales que fueron digitalizadas luego de la actividad.

5. Resultados y discusión

Los niños hablan sobre inclusión



El objetivo general de la investigación fue analizar las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los estudiantes de primaria de un colegio en Bogotá. La ejecución de las actividades tanto individuales como grupales permitió establecer aspectos significativos frente a lo que los niños consideran que es la inclusión y los escenarios en el entorno educativo en los que ellos identifican que son incluidos.

Los conceptos no espontáneos seleccionados en el primer encuentro denominado “lluvia de palabras” fueron luego transferidos por los niños en su discurso en las actividades posteriores. Este resulta ser un hallazgo significativo en la investigación en la medida en que la transferencia de conceptos se presenta de una forma natural, indicando cómo estos conceptos que no habían sido interiorizados por los niños previamente permearon su discurso logrando una apropiación del significado de acuerdo con la experiencia. Tal como señala Aguirre (2005), en el estudio de las representaciones sociales se privilegia la comprensión del discurso en relación a referentes conceptuales desde un análisis interpretativo, que atiende a lo que los niños establecen como una construcción social de la realidad en la que están inmersos.

En relación a la inclusión, los niños se refieren a dimensiones contempladas por autores como Ainscow (2001), Ainscow & Booth (2015) y Vallejo-Moreno *et al.* (2017) relacionadas con la educación inclusiva. Entre los aspectos mencionados por los niños se destacan la comprensión de la diversidad como un factor determinante para la inclusión, los espacios educativos que valoren la diferencia contribuyen a mejores prácticas educativas que atiendan a todos los estudiantes.

La tabla a continuación incluye los apartados de algunas respuestas relacionadas con el concepto de inclusión asociado con la diversidad:

Tabla 6.

Respuestas de los niños en el primer encuentro.

Qué es para ti inclusión?	<p><i>Matilda:</i> Por ejemplo: Ser parte de un grupo</p> <p><i>CB:</i> Es lo mismo que ser parte de algo, cuando a las personas se les permite participar.</p> <p><i>RP:</i> Incluir a los demás y dejar que hagan algo contigo.</p> <p><i>LB:</i> Significa incluir a las demás personas y no discriminarlas.</p>
---------------------------	---

Adicionalmente, existe por parte de los niños una valoración positiva con respecto a la participación que reconoce que todos los estudiantes tienen derecho a que se les brinde las oportunidades de participar. Estos hallazgos se encuentran en línea con la definición de sistemas educativos inclusivos propuesta por UNICEF, la cual reconoce la contribución única que los estudiantes de todos los orígenes aportan al aula. Según esta organización, fomentar la formación de grupos diversos en entornos educativos permite el crecimiento uno al lado del otro, en beneficio de todos⁹.

En relación con la participación, los niños reconocieron que pertenecer a un grupo favorece la inclusión y es valorado positivamente en términos emocionales. Sumado a ello, los niños identifican la importancia de las redes naturales de apoyo y las vinculan con mayores posibilidades de pertenecer a un grupo, por ende, de ser incluidos. De acuerdo con Escribano González & Martínez Cano (2015), los ambientes que fomentan sistemas de aprendizaje basados en círculos de amigos, comisiones de apoyo entre compañeros, entre otros, transforman las aulas en espacios acogedores con acciones inclusivas eficaces.

Algunas de las respuestas asociadas con este aspecto son:

Pelly: Ejemplo de inclusión: ¿Quieres venir a jugar? Si. ¡Me encantaría!

⁹ UNICEF (Unicef.org/education)

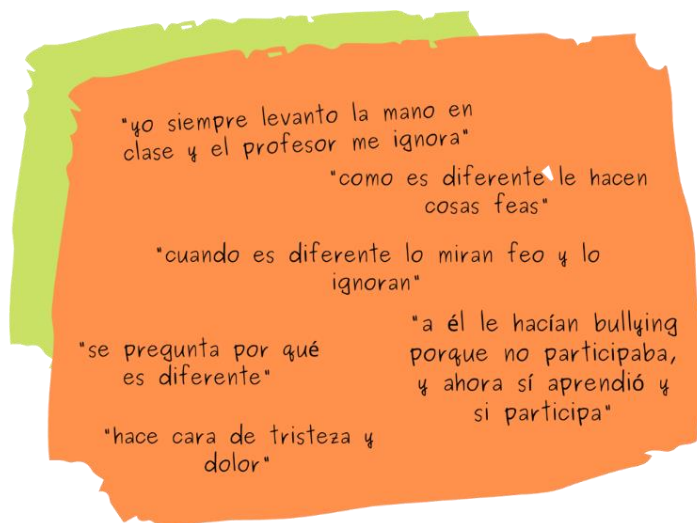
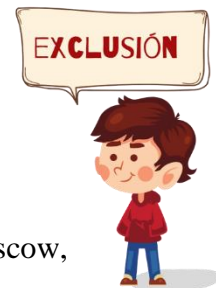
LB: Por ejemplo en matemáticas uno dice una respuesta y puede que este mal pero uno toma parte.

CB: En el colegio es importante comunicarse con diferentes personas y conocer nuevas cosas.

Beetle: Inclusión es cuando tienes un grupo para trabajar.

Con relación a la exclusión, los resultados indican que los niños reconocen aspectos negativos derivados y el impacto que tiene en entornos educativos. A este respecto, algunos de los ejemplos propuesto por los niños asociaron la exclusión con situaciones como: “cuando alguien no me deja jugar con ellos” y “cuando el profesor me ignora”.

Los niños hablan sobre inclusión



Tal como señala Ainscow, (2001) la identificación de las consecuencias de la exclusión en contextos educativos implica el reconocimiento de las posibles barreras de participación en diferentes escenarios que pueden o no ser reconocidas por los agentes educativos.

Figura 8. Nube de respuestas relacionadas con exclusión. Fuente: elaboración propia.

Frente a lo anterior, se reconoce que una genuina inclusión necesariamente debe atender esos escenarios donde los estudiantes se sienten en potencial riesgo de ser excluidos. La educación inclusiva entonces ha de preocuparse por el acceso a la educación en todas las formas posibles, garantizando que no existe discriminación o exclusión de ningún tipo que afecte a los estudiantes dentro del sistema educativo (UNESCO, 2004).

Algunos de los apartados donde los niños se refieren a la exclusión se exponen a continuación:

Tabla 7.

Apartados relacionados con la exclusión.

<p>Apartados relacionados con la exclusión</p>	<p><i>LB:</i> Se siente excluido y asustado.</p> <p><i>Beetle:</i> Ahora se siente muy triste porque está siendo excluido y está siendo intimidado.</p> <p><i>CB:</i> Exclusión es no poder jugar con otros.</p> <p><i>NT:</i> Hoy día la pasé muy mal porque alguien le dijo que me estas mirando así. Y otro alguien estaba cantando y me molestó y no pude hacer la matemáticas! Se siente enfadado, frustrado.</p> <p><i>Sponge:</i> Yo lo que creo es que como él era diferente entonces le tiraron una silla, sus papeles, los pinceles...</p>
--	--

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, en algunos momentos del encuentro los niños lograron transferir los conceptos “reconstruidos” previamente a través de la asociación libre y la clasificación de conceptos, haciendo uso de estos en su discurso y en el cuento (ver anexo). Adicionalmente, a lo largo del cuento asociaron experiencias personales previas sobre inclusión y reflexionaron sobre ellas. Se logra extraer de los discursos una comprensión de la inclusión desde la valoración de la diversidad y de lo que implica ser diferente a otros.

En algunos de los apartados narrados por los niños se pueden identificar aspectos valorativos con respecto a la diferencia como se muestra a continuación:

Tabla 8.

Aspectos relacionados con la diversidad.

<p>Valoración de la diversidad como eje fundamental de la inclusión.</p>	<p><i>CB:</i> (Experiencia personal) No recuerdo, yo sé que desde el primer día me intimidaban, y yo solía quedarme en la parte trasera de las</p>
--	--

	<p>sillas todo el día. Ni siquiera podía hacer mi trabajo. Yo estaba como (demostración de esconderse detrás de la silla)... todo el día en la silla hasta que se acababa el día.</p> <p><i>N:</i> ¿Y cuáles son las cosas que aprendiste de esa experiencia. Sobre ser diferente?</p> <p><i>CB:</i> No, no era realmente diferente. Simplemente no estaba incluido.</p> <p><i>Sponge:</i> Estará pensando que él es diferente, le cortaron el pelo. Tiene una franja diferente que lo hace especial.</p> <p><i>Beetle:</i> Esta optimista y está feliz, y está muy alegre de ser el mismo. Su actitud cambio. Antes decía... “ayyy no, no lo puedo hacer”, a decir... “yaaay, ya puedo hacerlo”.</p> <p><i>CB:</i> (...) se pregunta por qué tiene diferentes rayas. Los otros tienen rayas normales, y tienen poco círculo en su cara, pero él tiene rayas cuadradas.</p> <p><i>LB:</i> Si lo incluyeran, se sentirá feliz consigo mismo porque ser diferente es algo bueno. Pero debido a que lo han estado intimidando, siente que es horrible.</p> <p><i>LB:</i> Él es feliz porque ya nadie lo excluye. Probablemente porque su madre le dijo que está bien ser diferente ya que todos somos diferentes.</p>
--	--

Estos hallazgos soportan lo propuesto por Purdue *et al.* (2009), al reconocer la diversidad como un aspecto fundamental de la educación inclusiva en tanto enriquece los ambientes escolares. Una de las discusiones que se generó el grupo de los niños de 10 años es cómo la participación se da voluntariamente sin que el contexto necesariamente tenga una incidencia:

Por ejemplo en la clase de danza, como todas somos niñas a Sebas no le gusta bailar, entonces todas le decimos que baile pero él se acuesta en el piso y no participa, en ese caso si él no quiere, nadie lo puede incluir.

En línea con lo propuesto por Ainscow & Booth (2015) la inclusión implica oportunidades de participar, y se resalta el derecho de cada individuo a no participar. En ese sentido, la participación se incrementa si en la relación con otros se mantiene el sentido de identidad, cuando somos aceptados y valorados por quienes somos. De forma paralela, la exclusión hace parte de las representaciones sociales a nivel periférico que fueron identificadas en torno a la inclusión.

Tal como lo mencionan Abric (2001) y Aguirre (2005) la periferia de las representaciones sociales funciona a manera de esquema, protegiendo el núcleo central de la representación en caso de que los conceptos ya instaurados sean puestos en riesgo. En este sentido, al referirse a la exclusión, los niños dan cuenta de la importancia de promover espacios donde la inclusión sea valorada y comprenden que existe una asociación entre los escenarios de exclusión y consecuencias a nivel socioemocional no deseadas.

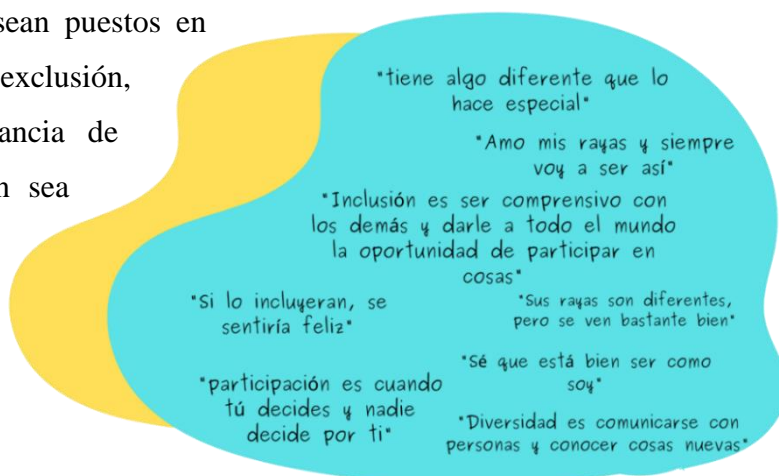


Figura 9. Nube de respuestas relacionadas con inclusión. Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que los conceptos que construyen los niños están mediados por su contexto histórico y social, en algunos casos pueden no corresponder con las representaciones sociales que tienen los adultos en sus diferentes grupos de referencia y pertenencia (Mella, 2014; Tonucci, 2007). Sumado a lo anterior, los estudiantes elaboraron lo que Abric (2001) denomina una imagen libre grupal, la cual provee una guía de acción en la medida que señala recorridos posibles y reconocidos como válidos dentro de un entorno social (ver anexo).

A este respecto, Castorina (2015) y Aguirre (2005) afirman que la unidad de análisis no son las representaciones sociales aisladas pertenecientes a cada individuo. Por el contrario, la unidad de análisis es el todo formado por un objeto de representación particular que pertenece a

determinados sujetos situados en grupos, cuyas prácticas contribuyen a la construcción de dicha representación, en un contexto social e histórico específico.

En las imágenes libres grupales, se hace evidente una comprensión de la relación e interdependencia entre los conceptos de inclusión y participación, seleccionando para ellas ejemplos similares. A nivel grupal, los niños logran identificar aspectos derivados de las diferencias que existen entre ellos. Así, en la categoría de no participación se incluyeron ejemplos como: “cuando no me invitan porque soy diferente”, “cuando alguien no me deja jugar” y “algunas veces estoy muy enojada para participar”.

Frente a lo anterior, cabe mencionar que en los últimos años se han venido unificando esfuerzos en el ámbito investigativo que buscan desarrollar supuestos teóricos sobre lo que han denominado “la sociología de los niños”, reconociendo que los niños son actores sociales en los entornos en los que participan y, por consiguiente, la investigación debería enfocarse directamente sobre ellos y sus actividades, relaciones, conocimiento y experiencias (Gaitán-Muñoz, 2006). De acuerdo con lo anterior, los niños no son actores pasivos que aprenden de forma automática sobre la cultura que les rodea, por el contrario, participan activamente en las rutinas culturales que les ofrece el entorno social, para posteriormente apropiarse y reinterpretar sus elementos, y contribuir a la construcción social de cambio (Corsaro, 1997). De allí que comprender las imágenes grupales sobre inclusión en un grupo de niños dé cuenta de una reproducción interpretativa que ha sido atravesada por distintos campos institucionales (familiares, religiosos, educativos, ocupacionales, comunitarios, políticos).

Por otra parte, con relación a los otros entornos educativos no vinculados con el aula de clase, los niños mencionaron las oportunidades de juego y otros entornos sociales como espacios que pueden favorecer la inclusión. Tal como lo señala la UNESCO (2004), las interacciones positivas así como las oportunidades de juego son componentes primordiales de la educación inclusiva y constituyen pieza clave en la construcción de entornos seguros donde todos los niños puedan aprender.

Los resultados dan cuenta de las representaciones sociales periféricas de este grupo social acerca de la inclusión y conceptos asociados como la participación y la exclusión en entornos educativos. Para los niños, la inclusión está estrechamente ligada con la diversidad, en tanto los

espacios educativos permitan y fomenten el respeto por las diferencias. La evidencia recolectada indica que, para este grupo poblacional en particular, las representaciones sociales sobre inclusión no tienen un vínculo inmediato con la discapacidad, por el contrario, los niños asocian la inclusión con una participación genuina y logran identificar aspectos socioemocionales asociados con la exclusión y su impacto en entornos educativos. Este resulta ser un aspecto fundamental en las recientes discusiones sobre inclusión y discapacidad y será abordado con más detalle en el siguiente apartado.

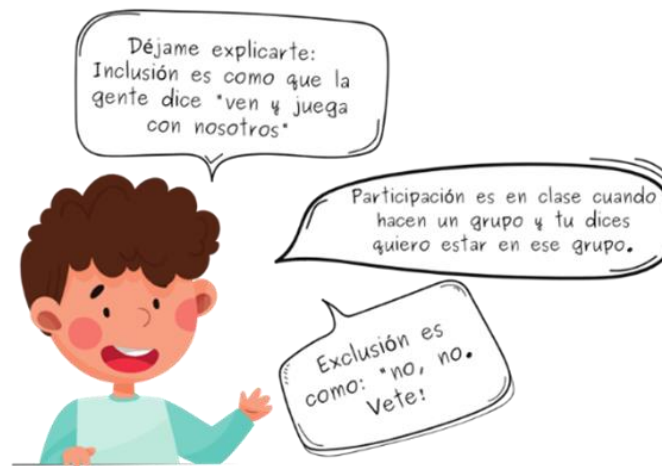


Figura 10. Explicación espontánea dentro de uno de los encuentros realizada por uno de los estudiantes sobre lo que es inclusión, participación y exclusión. Fuente: elaboración propia.

En línea con lo anterior, con el fin de lograr una mayor comprensión de la inclusión, este estudio aporta significativamente al reconocer la mirada de los niños desde su propio contexto. Investigaciones recientes se han preocupado por analizar las asociaciones entre las prácticas docentes y la participación percibida por sus estudiantes resaltando la importancia de analizar los entornos educativos en diferentes niveles. Estudios que le permitan a los niños manifestar sus opiniones y experiencias resaltan la participación como un concepto complejo y de diferentes matices que se encuentra estrechamente vinculado a la educación inclusiva (Correia *et al.*, 2020; Woodhead, 2016).

En conclusión, los resultados permiten corroborar que las representaciones sociales sobre inclusión que han venido construyendo los niños, a nivel de la periferia corresponden con el llamado que hace Ainscow (2001) para el desarrollo de escuelas inclusivas, resaltando la necesidad de crear entornos educativos abiertos a la diversidad más que a la integración.

6. Reflexiones sobre los hallazgos

*“Yo no era realmente diferente.
Simplemente no estaba incluido.”*

(CB, 9 años)

La evidencia en investigaciones previas resalta el impacto que tiene escuchar a los niños en un nivel individual. Como primera medida, se reconoce un aumento en la autoestima y la sensación de competencia, las cuales son clave en la obtención de conocimiento en los procesos de toma de decisiones. A nivel individual, el impacto de escuchar, particularmente a los niños más pequeños favorece el reconocimiento y comprensión de los padres y docentes acerca de las capacidades y conocimientos de los niños. En segundo lugar, a nivel institucional los estudios que tienen la intención de conocer lo que los niños opinan sobre situaciones que les afectan han generado cambios en las políticas educativas (Woodhead, 2016).

Por su parte, Fargas-Malet *et al.* (2010) afirman que usualmente la investigación se ha hecho sobre los niños más que con los niños o para los niños. El presente estudio tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales sobre inclusión de un grupo de estudiantes, en esa medida, fomentó un espacio genuino donde los estudiantes expresaron la forma en que conciben su entorno educativo. Esta información es relevante y aporta significativamente a la construcción de mejores estrategias educativas que consideren atender a todos los estudiantes.

Con respecto a la participación, los resultados atienden a las recomendaciones previas que sugieren comprender el contexto. No es posible educar sin conocer el “aquí” y el “ahora” de los estudiantes. En línea con lo propuesto desde el Ministerio de Educación Nacional (2004), los docentes desde sus clases tienen la oportunidad de ofrecer desde sus clases, el aprendizaje y el ejercicio de competencias democráticas y de valor moral que construyen lo que los niños comprenden y la forma en la que se relacionan dentro del entorno social. Las dinámicas sociales de la vida escolar son ocasiones que benefician la práctica de competencias en participación democrática.

Estudios previos sobre inclusión y diversidad realizados con docentes reportan un marco de referencia conocido y preexistente: se refiere a la inclusión en términos de discapacidad o con capacidades diferentes, quienes son diferentes a los demás estudiantes y requieren un trato especial

(Felicita Garnique, 2012; Gajardo & Torrego, 2020). Los autores señalan que los docentes se refieren a la diversidad tomando cierta distancia, indicando que deben ser otros especialistas quienes deben estar a cargo de los programas de inclusión, mostrando una visión reducida de lo que significa la educación inclusiva. Se pone de manifiesto una comprensión de la inclusión desde la categorización de los estudiantes basados en sus diagnósticos, los elementos psicosociales y/o elementos culturales que les son impuestos previamente.

Los resultados de la presente investigación dan indicios en la forma en que el discurso de las instituciones educativas incide en las representaciones sociales que los niños construyen sobre inclusión, resaltamos en este aspecto que los niños en esta población específica no relacionaron el concepto de inclusión con la discapacidad. En línea con las observaciones directas y la caracterización de la población, se da cuenta del fuerte discurso institucional que reconoce la inclusión como el respeto por la diversidad y resalta la importancia de proteger los intereses de los niños y las oportunidades de participación que deben ser garantizadas para todos, considerando que todos aprenden de diferentes maneras o a diferentes ritmos.

Considerando lo mencionado previamente con respecto a la diversidad en el aula, UNESCO (2004) reconoce que la finalidad de la educación inclusiva es lograr que tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y logren reconocerla como una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Este es un proceso de cambio que debe darse a nivel de la cultura institucional de tal forma que las practicas sean capaces de atender a la diversidad del alumnado. Con el fin de lograr estos cambios es necesaria una revisión curricular, que permita una suficiente flexibilización y amplíe las oportunidades significativas de aprendizaje a todos los estudiantes. El Marco de Acción propuesto por la UNESCO establece que: *“los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes”* (UNESCO, 1994, p.22).

En relación con las instituciones educativas, cabe resaltar que actualmente los países iberoamericanos concuerdan en reconocer las ventajas de los modelos de educación inclusiva como un medio para reducir las inequidades en los sistemas escolares, incrementar las oportunidades de aprendizaje de los niños en mayor vulnerabilidad de ser excluidos y lograr una mayor cohesión social. La inclusión entonces, ha de considerarse como un elemento indicativo en

el buen desempeño de las instituciones educativas (Marchesi *et al.*, 2014) y a nivel macro, generan mayor probabilidad de inclusión social.

De acuerdo con lo anterior, aun cuando los niños en el presente estudio reconocen la inclusión como la oportunidad de participar, también dan cuenta de la exclusión y sus consecuencias negativas. Se identifican en su discurso algunos escenarios de su entorno educativo que podrían indicar situaciones de exclusión a las que han sido expuestos y que han definido su comprensión sobre la dinámica de inclusión. Es posible que el discurso institucional de inclusión oculte algunos inconvenientes que surgen al incluir a grupos de estudiantes en riesgo de exclusión, generando que el contenido periférico de las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los niños defienda la idea de inclusión que ya ha sido instaurada en el núcleo central. Estos resultados permiten identificar cómo esas representaciones guían sus actitudes, valores y comportamientos dentro del entorno educativo.

Estos resultados son posibles indicadores de exclusión en el aula de clase, así como un temor por ser excluido y se vinculan directamente con el reconocimiento de las consecuencias

Los niños hablan sobre inclusión

aspectos



DIMENSIÓN FAMILIAR

negativas de la exclusión en entornos educativos. Adicional a ello, los

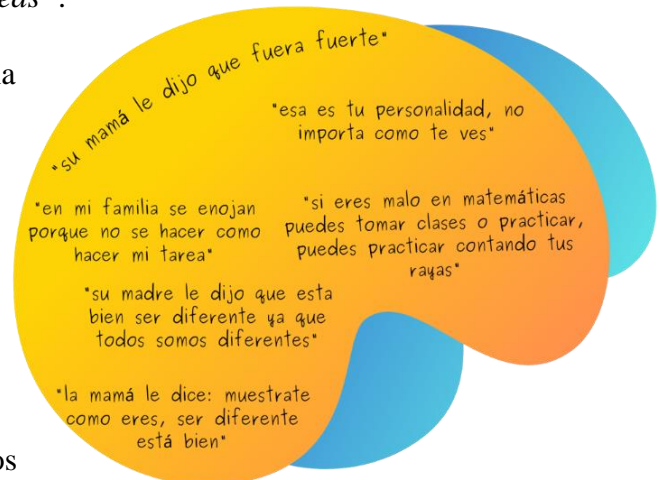
relacionados con la exclusión en entornos escolares han sido evidenciados en estudios previos como un factor que antecede a la

exclusión social (Echeita-Sarrionandía, 2018).

Por otra parte, una de las actividades realizadas expone a una figura de un adulto cuidador sobre la cual los niños dan cuenta de la influencia que tiene el hogar como un entorno primario de socialización y significativo en la construcción de las representaciones sociales.

Algunos de los niños identificaron a la mamá cebra como un actor protector, el cual transmite la idea de que “ser diferente está bien” y que no hay de que preocuparse si la gente “no te acepta cómo eres”. En otros casos no se mencionó el papel de la cebra como parte de un grupo de referencia, y en solo uno de los casos se identificó una valoración negativa proveniente del entorno familiar con respecto a la diversidad. Al indagar un poco con respecto a la valoración que el niño hizo frente al rol de la mamá cebra, el niño manifestó: *“en mi familia nadie diría algo bueno, en la casa me culpan por no poder hacer mis tareas”*.

En esta medida se considera a la familia como una de las instituciones que tiene incidencia en las representaciones sociales que tienen los niños sobre inclusión. En línea con lo propuesto por Escribano González & Martínez Cano (2015) la comunidad educativa debe estar en la capacidad de involucrar otros actores como el profesorado, la familia y la comunidad con el fin de fomentar ambientes educativos más incluyentes.



Cabe mencionar que los resultados de la investigación en este aspecto únicamente proporcionan información que puede ser indicio de la incidencia que tienen otros grupos de referencia en la instauración de las representaciones sociales en los niños. Sin embargo, se requiere una mayor profundización en este aspecto para lograr determinar el verdadero impacto que tiene la familia y los adultos cuidadores en la forma en que los niños ven la inclusión. Al respecto, Gaitán-Muñoz (2006) reconocen que en la investigación con niños se requiere comprender que no es posible explicar la vida social sin considerar todos sus componentes. Así, las representaciones sociales son construcciones que dan cuenta de lo que es la vida ahora a través de la mirada de los niños en un entorno específico, en este caso, el entorno educativo particular en el que se encuentran.

Para finalizar, cabe resaltar que al realizar estudios sobre representaciones sociales en niños se atiende a las recomendaciones de estudios previos que insisten en la importancia de replicar investigaciones que aborden el tema de la inclusión en grupos de estudiantes más heterogéneos de

tal forma que se logre un reconocimiento del discurso que impera actualmente en el campo de la educación (Jodelet, 2018).

7. Conclusiones

Considerando las posturas de los autores expuestos a lo largo del documento frente a la educación inclusiva y los datos recolectados a través de las representaciones sociales de los niños se encuentran elementos fundamentales que permiten concluir la presente investigación.

En primera medida se establece como punto de encuentro el reconocimiento de la participación como un elemento fundamental en la consideración de espacios incluyentes, donde todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de participar, y de aprender en entornos que respeten y valoren la diferencia.

En la presente investigación se identificaron y analizaron las representaciones sociales sobre inclusión que tienen los niños acerca de este concepto, encontrando que los niños tienen una idea de la relación entre inclusión y participación y reconocen qué pertenecer a un grupo es un indicador de inclusión, valorándolo positivamente. En contraste, los niños manifiestan que existen aspectos socioemocionales negativos que son consecuencia de la exclusión y reconocen el impacto que tienen en los entornos educativos.

Las respuestas de los niños son un llamado a considerar las condiciones de su contexto en una comunidad contemporánea. En algunos de los casos, los niños hicieron referencia a situaciones de su propia experiencia, lo cual nos debe invitar a comprender a profundidad estas experiencias personales en torno a la inclusión al considerar una mejor aproximación para atender las necesidades de todo el alumnado.

Teniendo en cuenta las reflexiones realizadas por los autores y como una reflexión propia, se podría afirmar que la educación inclusiva debe formar parte de todos los programas de educación, pero aún más importante, deben generarse espacios de reflexión y sensibilización que expongan a la sociedad a esta nueva postura contemporánea de inclusión, bajo la cual se comprende que la inclusión no debe atender a unos pocos, sino que por el contrario, la inclusión implica fomentar espacios de interacción seguros, de los cuales todas las personas se puedan sentir parte.

La educación inclusiva en ese sentido implica, según las respuestas recolectadas, que dentro del entorno educativo todos los niños tengan las mismas oportunidades para aprender, jugar y vivir en sociedad. Esto implica aprender de los otros y aceptar sus diferencias, talentos, personalidades y necesidades. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de ofrecer espacios donde los niños puedan entablar relaciones entre pares y amistades duraderas que les permitan desarrollar su dimensión social (UNICEF, 2014).

Al respecto, el Ministerio de Educación expidió el decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, aun atendiendo a un discurso de categorización de la población estudiantil dentro de diagnósticos que deben ser tenidos en cuenta para garantizar la inclusión. Aunque resulta un esfuerzo significativo por poner en marcha estrategias de inclusión, sería pertinente que las entidades gubernamentales en materia de educación retomaran algunas orientaciones técnicas, administrativas y metodológicas que van más en línea con un enfoque que considere la inclusión como derecho.

Bajo este postulado, y recordando que las instituciones educativas son pequeñas muestras de lo que es la sociedad, es pertinente reconocer que el concepto de inclusión se expande también a escenarios de inclusión social. Es relevante comprender el impacto que tienen las instituciones educativas en la forma en que se instauran las ideas sobre inclusión. Así mismo, será importante fomentar en la comunidad académica una postura que comprenda la importancia de incluir a los niños en el diseño de programas educativos, pensando siempre en diseñar espacios donde todos los niños y niñas tengan oportunidades de participación genuina.

8. Limitaciones y recomendaciones

8.1. Limitaciones

Como primera medida, se reconoce el tamaño de la muestra como una de las limitaciones del estudio, sugiriendo para posteriores investigaciones el trabajo con muestras poblacionales más amplias, que permitan develar aspectos sobre las representaciones sociales nucleares relacionadas con inclusión en grupos poblacionales con características similares, así como el posible descubrimiento de categorías emergentes en el discurso.

En segundo lugar, la presente investigación da indicios de lo que son las representaciones sociales de los estudiantes a nivel periférico dado que se requieren más encuentros con los actores y entrevistas a profundidad que permitan un acercamiento al núcleo de la representación.

Finalmente, cabe mencionar que el estudio se desarrolló en medio de una problemática mundial, a consecuencia de la propagación del COVID-19 las instituciones educativas se vieron obligadas a implementar modelos virtuales de enseñanza, por lo cual no fue posible realizar algunas actividades propuestas previamente y, debido a las edades y estados emocionales de los niños, no pudieron ser rediseñadas para entornos virtuales.

8.2. Recomendaciones

Retomando las recomendaciones de estudios previos y aspectos que fueron identificados a lo largo de la presente investigación, en este apartado se sugieren algunos aspectos a considerar en estudios posteriores que consideren el abordaje de las representaciones sociales en niños. Dichos aspectos son:

- a) El diseño de propuestas de investigación en un mayor número de instituciones educativas que permitan reconocer puntos de encuentro y divergencias entre diversos grupos poblacionales.
- b) La posibilidad de acceder a grupos de niños de diferentes edades permitiendo así, a través de estrategias innovadoras de recolección de información, la participación genuina en la construcción de entornos educativos incluyentes.
- c) Resulta pertinente que los investigadores en el ámbito educativo logren hacer uso de herramientas metodológicas que permitan un lenguaje apropiado para los niños, que les permita comunicar su opinión acerca de las dimensiones de su vida que son relevantes para ellos y que tienen un impacto en su desarrollo.
- d) A partir de los hallazgos se plantea la discusión sobre otras instituciones de referencia como la familia, que inciden en la instauración de RS en los niños y que permean la forma en la que ellos actúan y piensan sobre lo que les afecta. Tal como lo señala Gaitán-Muñoz (2006), la investigación social en la infancia no solo pretende recolectar datos sobre los niños, sino que además debe estar en la capacidad de ofrecer una

interpretación de esos datos desde la perspectiva y nuevas ideas sobre el niño y la infancia.

9. Anexos

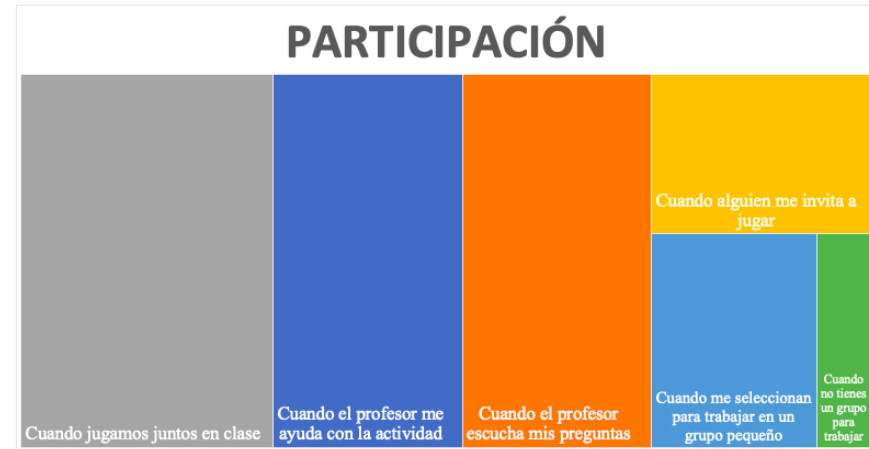
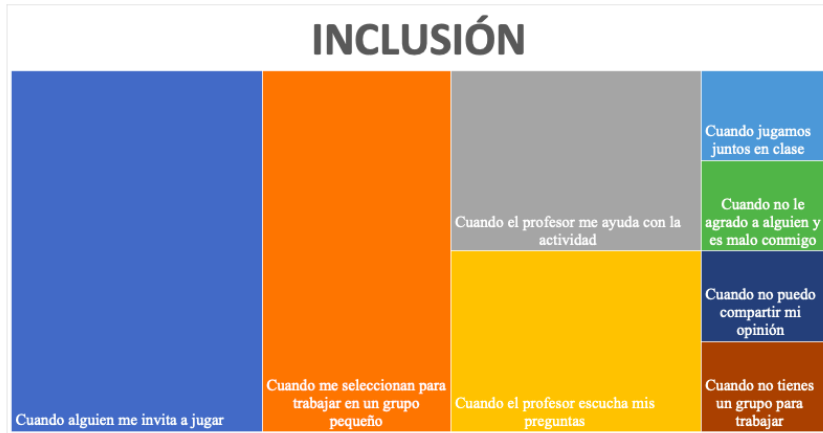
Anexo A - Mis franjas - Dibujos de cebras

Los dibujos responden al cuento y plasman una comprensión de las diferencias como aspectos que enriquecen el entorno educativo.

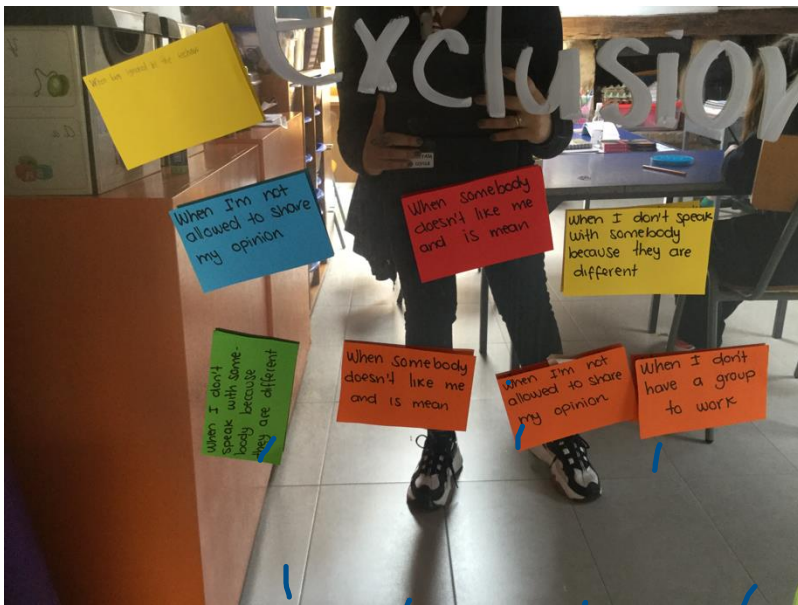


Anexo C – Imágenes libres grupales

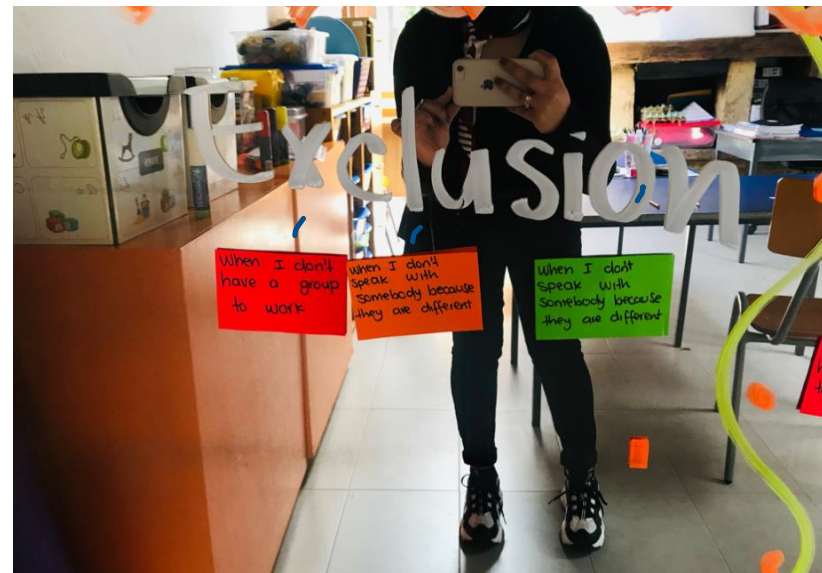
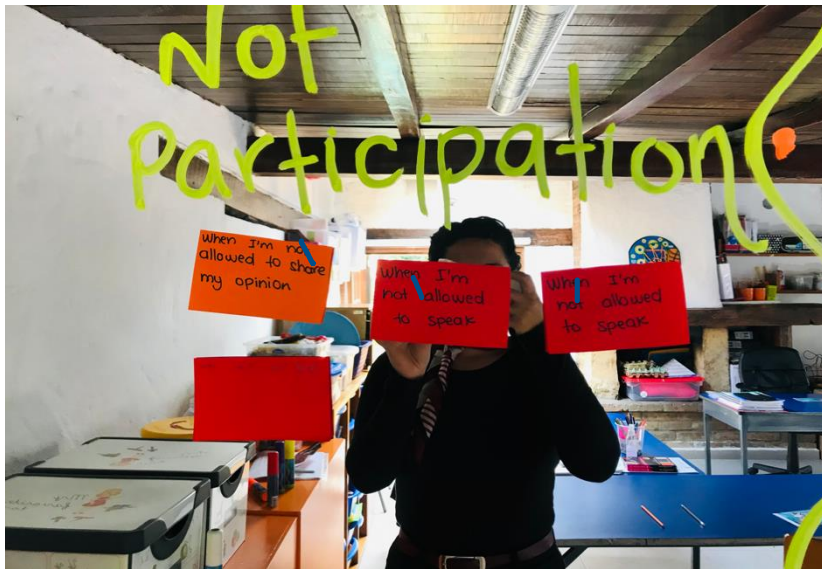
Las imágenes libres grupales obtenidas para cada uno de los conceptos se ilustran en las gráficas a continuación:



Y6



Año 3



Anexo D – Consentimiento informado

Parent Consent for Child Participation

Dear Parent or Guardian:

We would like to ask your permission for your son or daughter to help us by contributing on the research being conducted by the XXX Department about participation and inclusion in the classroom. This research project will help us understand different aspects of the strategies we put in place to make sure all students are included and are able to learn together. This group project will inquire about the children's opinions about inclusion and participation.

What is involved?

Students who participate will be asked taking part in group session as well as individual activities where we will use some of the thinking routines (*I see, I think, I wonder*) to introduce the concept of participation. After, they will be making sets of concepts by similarity with flashcards previously chosen and approved based on the researched data collected for the formulation of the study. Finally, we will gather together to allow students to explain how they made their decisions when putting concepts and images together.

Potential Benefits and Concerns.

Although we will schedule the student's time out of class so that your son or daughter does not miss important lessons, please be aware that he or she may have to make up missed work. One benefit of being in the project could be raising awareness about the situations when participation is important and how students can contribute to build an inclusive school.

Participation is voluntary. Your son or daughter's participation is completely voluntary. There will be no penalty if you do not wish your son or daughter to take part in this, and he or she may withdraw at any time during the activity and may refuse to take part on any of the activities as well.

Information is confidential.

All information will be held as confidential as is legally requested. Only the researchers will see the results of the activities and any other information obtained from the school. Once all of the data has been collected, your child's name will be removed and replaced with an identification number so that he or she can no longer be connected to any specific answers. We will however keep your parental consent forms on record in a sealed envelope.

Questions?

We appreciate it if you would return this form whether or not you would like your child to participate, so that we know that this information has reached you. You may keep a copy of this letter for your records. If you have any questions or would like to have detailed information about the study, please feel free to contact us.

Thank you for your consideration.

1 of 2

Please check the appropriate spaces below and then sign and date the form and return it to the school with your child.

_____ I have read and completely understand this permission letter. I give my consent for my child to participate in this study.

_____ I do not wish for my child to participate in this study.

Parent's Signature: _____ Date: _____

Student's Name: _____

Student's Signature: _____ Date: _____

2 of 2

10. Referencias

- Abebe, T. (2019). Reconceptualising children's agency as continuum and interdependence. *Social Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Abric, J.-C. C. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones* (1st ed., p. 112). Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, E. (2005). Representaciones sociales y discapacidad. *Representaciones Sociales y Discapacidad*, 8(1), 3–23.
- Ainscow, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. https://books.google.com.co/books?id=HeNdneZpHC4C&printsec=frontcover&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false
- Ainscow, M. (2001b). *Understanding the Development of Inclusive Schools Some notes and further reading*.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. In Routledge (Ed.), *Improving Schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264087040-en>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1–32.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). *Lineamiento de Política de Educación Inclusiva*.
- Araya-Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. In *Cuaderno de Ciencias Sociales* (1st ed., Vol. 1). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Las+representaciones+sociales:+Ejes+teóricos+para+su+discusión+n#0>
- Astington, J. W. (2004). *El descubrimiento infantil de la mente*. [https://books.google.com.co/books?id=hHSMMJcgGaIC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=representaciones+Perner+\(1994\)&source=bl&ots=e9GCLZsQkf&sig=ACfU3U1mf51zNYUJUBY_ztSDGkz50u3fSA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj48o2u-aboAhXBneAKHT1MCXUQ6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q=representaciones](https://books.google.com.co/books?id=hHSMMJcgGaIC&pg=PA79&lpg=PA79&dq=representaciones+Perner+(1994)&source=bl&ots=e9GCLZsQkf&sig=ACfU3U1mf51zNYUJUBY_ztSDGkz50u3fSA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwj48o2u-aboAhXBneAKHT1MCXUQ6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q=representaciones)
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Peer Reviewed Online Journal*, 9, 3.1-3.15.
- Barcia, M., & Rodríguez, M. (2011). La metodología en la Educación Primaria. In *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria* (Pirámide, pp. 181–212).
- Black-Hawkins, K. (2014). Researching Inclusive Classroom Practices: The Framework for

- Participation. In L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education : Two Volume Set Researching Inclusive Classroom Practices* (pp. 389–403). SAGE Publications Inc.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Del Proyecto Principal de Educación Para América Latina y El Caribe*, 48, 55–72.
<http://www.oei.es/n2909.htm>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. In A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87–99). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Blasco, X. S., & Wengrower, H. (2008). *Informe del empleo de técnicas especiales en una investigación con niños inmigrantes y nativos*. 4, 111–135.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, 2006, 1–114.
- Cadavid Múnera, I. C., Vasquez García, J. C., & Botero Mejía, J. D. (2014). El uso de juegos dramáticos y dibujos para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés. *Ikala*, 19(3), 287–304.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v19n3a05>
- Chaux, Enrique, Lleras, J., & Velasquez, A. M. (2004). Competencias ciudadanas: De los Estandares al aula: una propuesta de integración en las aulas académicas. Bogota ministerio de Educación. In *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*.
<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Ley 15 de Febrero 8 de 1994, Revista de educación (1994).
- Correia, N., Carvalho, H., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and children's perceived participation in early childhood education. *Children and Youth Services Review*, 108(August 2019), 104668.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104668>
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood* (T. Oaks (ed.)). Pine Forge Press.
- United Nations Convention on the Rights of the Child, 12 (2009).
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109–140.
- de Leeuw, R. (2020). *Through the eyes of the beholder*.
<https://doi.org/10.33612/diss.113185162>
- Dewey, J. (2016). John Dewey: “En el principio fue la experiencia.” *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 21(72), 69–77.
- Dosse, F. (1995). Paul Ricœur révolutionne l'histoire. *Espaces Temps*, 6–26.

- Echeita-Sarrionandía, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Narcea S.A (ed.); 3rd ed.). [https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=-PakDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=que+es+inclusion+en+educacion&ots=g3iC0vcgAb&sig=-FYNVyyMRgxVMG_K41DyN9JnHI8&redir_esc=y#v=onepage&q=que es inclusion en educacion&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=-PakDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=que+es+inclusion+en+educacion&ots=g3iC0vcgAb&sig=-FYNVyyMRgxVMG_K41DyN9JnHI8&redir_esc=y#v=onepage&q=que+es+inclusion+en+educacion&f=false)
- Echeita-Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura*, 7, 57–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815649>
- Echeita Sarrionandia, G. (2016). Educación Inclusiva De los sueños a la práctica del aula. *Cuaderno de Educación*, 75, 1–9. <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10201/txt1466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escribano González, A., & Martínez Cano, A. (2015). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos* (Narcea S.A de ediciones (ed.)). <http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Felicita Garnique, C. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99–118.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Flores Martínez, G. (2012). *Las representaciones sociales de los derechos humanos en los niños de 5o. de la escuela primaria Emiliano Zapata, de Xochiteotla, Chiautempan, Tlaxcala*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Freeman, M., & Mathison, S. (2009). *Researching Children's Experiences* (The Guilfo).
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26. <https://doi.org/10.5209/POSO.23767>
- Gajardo, K., & Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente Social representations of a new teaching generation ' s inclusive education. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11–38.
- Gómez, N. D., & Arias, O. M. (2002). El cambio de paradigma en la comunicación científica. *Información, Cultura y Sociedad*, 6, 93–102.
- Hernández-Sampieri, R., Collado Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.).

- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/58919576/1_Denise_Jodelet_-_La_representacion_social20190416-96143-1fkpr3c.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DDenise_Jodelet_-_La_representacion_socia.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios En Blanco. Serie Indagaciones*.
- Jodelet, D. (2018). Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 8(2), e041. <https://doi.org/10.24215/18537863e041>
- Kuhn, T. S., & Contín, A. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. (Fondo de C).
- Lansdown, G. (2005). La evolución de las facultades del niño. In *Unicef*. Unicef.
- Lansdown, G., Jimerson, S. R., & Shahroozi, R. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *Journal of School Psychology*, 52(1), 3–12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.006>
- López Cruz, M. (2014). *Significados construidos por los estudiantes en torno a prácticas de respuesta a la diversidad*. Universidad de Chile.
- Manheim Jarol, B., & Rich, R. C. (1988). *Análisis político empírico: métodos de investigación en ciencia política* (Alianza (ed.)).
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Organización de estados americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura*.
- Márquez Aguirre, J. A. (2015). Diseño universal de aprendizaje: arquitectos de los procesos educativos. *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 1(10), 107–115. <https://doi.org/10.25267/hachetepepe.2015.v1.i10.10>
- Mella, C. (2014). La narrativa colectiva como herramienta de construcción de significados y elaboración de vivencias personales en niños: hacia la visualización de sus necesidades. In *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago.
- Miñana-Blasco, C., & Moreno-Angarita, M. (2019). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico* (Universida). Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía de educación inclusiva* (Issue 34).
- Ministerio de Educación. (2010). *Programa para la Evaluación Internacional de los*

Alumnos. <https://doi.org/10.1557/proc-395-937>

- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guías No. 6. In *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. <https://doi.org/10.1157/13084029>
- ONU. (1990). *Convention on the Rights of the Child*.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2021). *Educación de calidad: ¿por qué es importante?* <http://www.un.org/>
- Ortiz Casallas, E. M. (2012). Lenguaje Y Educacion: Aproximación Dewde Las Practicas Pedagogicas. In *Aproximación al estudio de las representaciones sociales* (Vol. 1, pp. 11–20).
- Piña-Osorio, J. M., & Mireles-Vargas, O. (2008). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. 1–19.
- Prasad, G. L. (2018). ‘But do monolingual people really exist?’ Analysing elementary students’ contrasting representations of plurilingualism through sequential reflexive drawing. *Language and Intercultural Communication*, 18(3), 315–334. <https://doi.org/10.1080/14708477.2018.1425412>
- Purdue, K., Gordon-Burns, D., Gunn, A., Madden, B., & Surtees, N. (2009). Supporting inclusion in early childhood settings: Some possibilities and problems for teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 805–815. <https://doi.org/10.1080/13603110802110743>
- Reid, T. (2003). La filosofía del sentido común. Breve antología de textos de Thomas Reid. *Analgrama Arte Editorial*, 372.
- Reina Ávila, K., & Lara Buitrago, P. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, 24. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381/9818
- Rose, K. K., Barahona, D., & Muro, J. (2016). Peer perceptions of students receiving pull-out services in elementary school: A multi-age study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 376–388. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197323>
- Sargeant, J., & Gillett-Swan, J. K. (2015). Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children’s views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 14(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1474904115571800>
- Sinisi, L. (2010). Artículo Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11–14.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Including students with severe disabilities in the regular classroom curriculum. *Preventing School Failure*, 37(1), 26–30.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1992.9944592>
- Stainback, W., Stainback, S., & Jackson, J. (2011). Hacia las aulas inclusivas. In *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 23–29). Narcea S.A.
<https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA21&dq=Las+aulas+inclusivas&ots=D-giZ99ASe&sig=MomSHVcRW3UT2INBq11cchZ6Mwc#v=onepage&q=Las+aulas+inclusivas&f=false>
- A City for All Inclusion. Action Plan 2017-2021, (2017).
- Taylor, N., & Smith, A. (2010). El contexto sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía. In *Escuchemos a los niños*.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1986). Capítulo 6: El trabajo con los datos. Análisis de los datos en la investigación cualitativa. In Paidós (Ed.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. In *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 209–221).
- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46, 50–64.
- Tonucci, F. (2007). *La edad de los cimientos*. 1, 1–476.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- UNESCO. (2004). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration Framework for Action*. 83.
- UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. In *Inclusive Education Across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*.
<https://doi.org/10.4135/9788132108320.n14>
- UNICEF. (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission*. 1–55. http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf
- UNICEF. (2017). *Inclusive Education - Including children with disabilities in quality learning: what needs to be done? September*.
https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf
- Vallejo-Moreno, D. M., Obando-Posada, D., Fonseca-Durán, L., & Mateus-Cifuentes, L. E. (2017). Percepción de las prácticas y cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177–191.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4854>

Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28(May), 100288. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>

Woodhead, L. (2016). A Handbook of Children and Young People's Participation. In *Islam, Marketing and Consumption: Critical Perspectives on the Intersections*. <https://doi.org/10.4324/9781315797335>