



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ACERCA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.

MARÍA CECILIA ÁVILA TABARES

CENTRO DE POSGRADO Y CAPACITACIÓN "MUNDO NUEVO"

cecyat65@yahoo.com.mx

RESUMEN

El proceso de inclusión educativa, a casi 20 años de su implementación en México, no ha tenido los mejores resultados. Se presenta un estudio de las Representaciones Sociales que guían las prácticas de los docentes hacia la atención con equidad de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual en las escuelas regulares.

La teoría de las Representaciones Sociales es un marco conceptual considerado de utilidad para realizar un diagnóstico y una intervención que permita diseñar procesos de deconstrucción de representaciones desfavorables hacia la inclusión educativa.

Los resultados que se presentan en este trabajo son parciales, de acuerdo con los datos obtenidos después de la aplicación de dos de los cuatro instrumentos de recolección.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Prácticas Sociales, Inclusión Educativa, Discapacidad Intelectual, Necesidades Educativas Especiales.





INTRODUCCIÓN

La teoría de las Representaciones Sociales como marco para estudiar temas de educación inclusiva se ha utilizado en México desde 1995. Esta relación teoría-problema no es novedosa, la aportación que pretende hacer este trabajo de investigación radica en la posibilidad de diseñar a partir de los resultados, un proceso de intervención y deconstrucción de las Representaciones Sociales que se interpreten como desfavorables para el alumnado con discapacidad intelectual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes regulares acerca del proceso de inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual y de qué manera puede llevarse a cabo un proceso de deconstrucción hacia representaciones más favorables?

OBJETIVO GENERAL

Identificar las representaciones sociales que guían a los docentes regulares de las escuelas apoyadas por la USAER No. 21 en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con n.e.e asociadas a la discapacidad intelectual para llevar a cabo un proceso de deconstrucción hacia representaciones más favorables.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales y cómo se relacionan con las prácticas docentes?
2. ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes regulares relacionadas con el personal de apoyo?
3. ¿Son favorables las RS de los docentes acerca del proceso de inclusión educativa?
4. ¿Son desfavorables las RS de los docentes acerca del proceso de inclusión educativa?

Justificación





Las personas con discapacidad intelectual, con respecto a otras discapacidades están en condiciones más desfavorables y en amplia desventaja, dados los mitos que desde tiempos antiguos son tradiciones colectivas de rechazo y temor. En México, de acuerdo con el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, por sus siglas PFEEIE (2012) la modalidad de Educación Especial atiende a un total de 121,452 alumnos y alumnas de educación básica con discapacidad, de los cuales 91,703 corresponden a discapacidad intelectual. En Chihuahua, según datos estadísticos de los Departamentos de Educación Especial se atienden 13,680 alumnos con Necesidades Educativas Especiales; de ellos 3,165 presentan alguna discapacidad (intelectual, auditiva, visual, psicomotora, social y múltiple). La discapacidad intelectual es condición de 984 alumnos (31.09%), lo que hace ver que esta discapacidad, además de ser la más incomprendida es la más frecuente.

Al inicio del ciclo escolar 2014-2015 fueron reportados 24 alumnos de educación primaria con esta discapacidad en el municipio de Jiménez, esto da un promedio de un alumno con discapacidad intelectual en cada una de las escuelas primarias de la comunidad. Las escuelas que participaron en la presente investigación, insertan a un total de 7 alumnos con esta discapacidad.

La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tiene repercusiones en el desarrollo de la autonomía y se refleja en el cuidado de sí y en la capacidad de adecuarse a las diferentes prácticas sociales (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

La disminución en el funcionamiento intelectual hace que las personas con discapacidad intelectual tengan ritmos y estilos diferentes de aprendizaje respecto a la mayoría de personas de su misma edad, por ello requieren de más apoyos tanto en la escuela como en su familia y su comunidad, de manera que puedan tener la posibilidad de desarrollar sus habilidades académicas y socioadaptativas que les lleven a tener una vida independiente y activa en la sociedad.

El artículo 41 de la Ley General de Educación mandata la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad en las escuelas, sin embargo, después de casi veinte años desde la implementación de las primeras estrategias de acción para que en México se cumpla la declaración "Educación para todos" los resultados no son satisfactorios. El PFEEIE (2002) revela que a pesar de los programas de actualización y capacitación a los docentes, éstos aún manifiestan que la atención a la diversidad les provoca serias inquietudes que relacionan con la "incapacidad" de responder a sus necesidades, que creen desconocer.





El objetivo de la inclusión educativa es generar los ambientes que favorezcan el acceso a una educación de calidad en ambientes regulares y normalizadores. Las instancia operativas creadas en México para este propósito son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, integradas por un director, cuatro o cinco docentes de apoyo y un equipo interdisciplinario (Psicología, Trabajo Social y Comunicación) que deben establecer relaciones de colaboración con los docentes y directivos regulares.

En el contexto de estudio se reproducen las circunstancias que dificultan la inclusión. Los niños generalmente se encuentran desvinculados del ambiente áulico, sin participar en las interacciones necesarias para acceder a los conocimientos de su grado, con frecuencia ocupados o entretenidos en actividades intrascendentes durante toda la jornada escolar.

El estudio de las representaciones sociales se ha perfilado como un elemento valioso al intentar comprender los fenómenos cuando permite explicar las relaciones entre individuos o grupos y entre éstos y sus contextos (Abric, 2001). En este sentido, la teoría de las Representaciones Sociales resulta útil en la promoción de cambios favorables hacia el proceso de inclusión educativa, en tanto sea posible identificar las RS que acerca de esta situación se presentan.

METODOLOGÍA

La teoría de las Representaciones Sociales, desarrollada por Moscovici en 1961 (Abric, 2001) plantea la relación indisociable, compleja e interactiva entre el sujeto y el objeto de conocimiento, abandonando la relación lineal de la formula conductista estímulo-respuesta, en tanto que el sujeto modifica o reconstruye al objeto en su intento de conocerlo, y el objeto a su vez con su nueva caracterización influye en el sujeto. De esta manera la realidad es reconstruida por los sujetos o grupos de sujetos, que son quienes le dan significado, de ahí que una misma realidad tenga tantos significados como sujetos o grupos la reconstruyan. Una representación social es un sistema de conocimientos, creencias, valores y actitudes que guían las conductas de los individuos o grupos, es decir sus prácticas sociales en contextos específicos.

De acuerdo con Abric (2001) las representaciones sociales son dadas a conocer a través del discurso en situaciones de interacción con otros individuos o grupos a quienes se dirigen los





argumentos y este contexto discursivo da significado a las representaciones. El contexto social, dado por el lugar que tiene el individuo dentro de su grupo, complementa dicha significación.

Las representaciones sociales cumplen cuatro funciones primordiales en las prácticas:

1. De saber. Proporciona un marco cognitivo y valoral común para organizar, hacer comprensibles y comunicar los conocimientos construidos.
2. De identidad. Posibilita la construcción una identidad del grupo y del individuo, caracterizada por valoraciones positivas haciéndoles saberse mejores al compararse con otros grupos.
3. De orientación. Permite saber cómo enfrentar una situación o tarea.
4. De justificación. Justifica y racionaliza las acciones después de realizarlas.

Las RS tienen contenido y estructura, Abric (2001) sostiene que los elementos de la representación mantienen una organización jerarquizada alrededor de un núcleo central que puede estar integrado por uno o varios elementos. Para comprender la representación es necesario identificar su núcleo.

El núcleo central es el elemento del cual depende el significado y la organización de la RS, es más estable y resistente al cambio que los demás elementos. Su poder proviene de las funciones que cumple en la RS y de sus dimensiones de acción.

Sus funciones consisten en dar un sentido unificador y estabilidad al resto de los componentes. Si se quiere modificar la RS, debe identificarse el núcleo y modificarlo.

Los elementos periféricos de la RS aportan su contenido en forma concreta y operativa, como una selección de información jerarquizada y valorada acerca del objeto y su entorno. A mayor cercanía del núcleo, mayor es su concreción significativa; son el punto medio entre el núcleo central (representación) y el objeto representado.

Parafraseando a Abric (2001) sus funciones son:

1. De concreción. Dan la expresión observable de la RS, permiten su comprensión y comunicación. Ofrecen información del sujeto y sus vivencias.
2. De regulación. Por su flexibilidad, posibilitan la adaptación o adecuación de la RS al entorno, al integrar información actualizada o al modificar la jerarquía de ésta.





3. De defensa. Enfrentan las situaciones a partir de su modificación y contradicciones aparentes para impedir que el núcleo central sea alterado. Lo hacen cuando guían al sujeto para tomar una postura ante la tarea, dictan su decir y su hacer sin que sea necesario poner en evidencia el núcleo. Modulan las expresiones de la RS y le dan apariencias distintas de acuerdo con el contexto de que se trate, sin dejar de ser consistentes con el significado central. Por último, cuando la RS es agredida, los esquemas “normales” de acción y discurso se modifican al racionalizar, justificar o bien al dar marcha atrás logrando que el desempeño parezca “normal” a la situación que se enfrenta.

La relación interactiva o circular que se da entre la representación, el discurso y la práctica social es una interacción sistémica, no puede decirse cual precede o sucede a cual, entre ellas se sostienen, se justifican y se “normalizan”.

Cuando un grupo se enfrenta a la realización de tareas que le colocan en situación una situación problema para resolver, su comportamiento no está dirigido por la naturaleza de la tarea, sino por la representación que construye acerca de ésta. Una misma tarea puede tener distintas representaciones.

Las relaciones entre los miembros del grupo, la comunicación, las producciones y los elementos cognitivos que adquieren y aplican, son determinadas por la dinámica que al interior del grupo se da a partir de las representaciones. El grupo también construye una representación de sí mismo. Tanto la representación de la tarea como la representación del grupo como tal son elementos que definen sus comportamientos.

METODOLOGÍA

Participantes.

Todos los docentes de grupo y directivos de las cuatro escuelas apoyadas por la USAER N0. 21, identificados como: JEE, JES, JEA, JEN, BEC, BEG, BEF, BEI, BEL, BEA, BEN, BEM, MAY, MAS, SEM, SEL, SEG, SED, SEA y SER.

Instrumentos utilizados para recolección de datos





La recolección de datos se hizo a partir de 4 instrumentos de investigación congruentes con el enfoque cualitativo y con la teoría de las Representaciones Sociales (Doise, Clémence y Lorenzi, 2005).

a) Registro sistemático de observación en diario de campo para describir las prácticas sociales de los docentes regulares estudiados.

b) Escala Likert. Se aplicó para medir actitudes relacionadas con la RS.

c) Asociación de palabras de Doise, Clemence y Lorenzi (2005).

d) Entrevista semiestructurada a profundidad. Se aplicará sólo a los docentes que durante el ciclo escolar 2014-2015 cuenten en su grupo con un alumno con discapacidad intelectual.

RESULTADOS

Los resultados parciales de esta investigación corresponden a la aplicación de los instrumentos a y b.

Registro de observación en diario de campo que permitió categorizar las prácticas docentes de la siguiente manera

Nivel	Prácticas Sociales (PS)	Docentes
I	Los docentes se ven obligados por la normatividad a aceptar alumnos con DI en sus aulas, se muestran indiferentes a sus necesidades educativas y no solicitan colaboración de la unidad de apoyo. En reuniones interdisciplinarias presentan actitudes de rechazo y descalificación hacia el personal de la USAER. No se comprometen con tareas que impliquen atención a la diversidad. Expresan críticas desfavorables y convierten a los alumnos con discapacidad en el centro de todas las dificultades de la clase.	SEG SEA
II	Los docentes aceptan a los alumnos en su clase obligados por la normatividad. Sus comentarios hacen referencia a una aparente disposición para atenderlos pero enfatizan su falta de elementos teórico- prácticos para hacerlo. Solicitan apoyo de la Unidad y descansan sobre ella toda la responsabilidad, argumentado incapacidad. Demandan trabajo y muestran	SER BEA SEM BEF SEA BEL BEG JUN BEI MAS





	colaboración ocasionalmente. En las reuniones colegiadas participan a veces con entusiasmo sin comprometerse en las acciones.	
III	Los docentes aceptan a los alumnos en su clase, conscientes que es su responsabilidad hacerlo, realizan acciones conjuntas con el servicio de apoyo. Aún piensan que los alumnos con discapacidad deberían asistir a escuelas o grupos especiales. Participan en reuniones interdisciplinarias aportando ideas y opiniones favorables. Se comprometen en algunas tareas que no siempre cumplen.	JEA BEC JEE MAY BEL
IV	Los docentes tienen conciencia de su responsabilidad en la atención de la diversidad en el aula. Se muestran colaboradores con la unidad de apoyo, se comprometen y toman la iniciativa. Dan respuesta a las necesidades educativas de todos sus alumnos buscando estrategias para lograr mejores aprendizajes. Opinan que la inclusión es necesaria y deseable. En las reuniones interdisciplinarias participan activamente, se comprometen en tareas tendientes a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, mismas que generalmente cumplen.	SEL JES BEN

Fig. 1

Encuesta Likert. Se integró por 34 ítems referidos a contenidos que se "sabe" son utilizados en el contexto (Booth y Ainscow, 2000): Alumnos con DI, escuela inclusiva, adecuaciones curriculares, equipo de apoyo, maestro de apoyo, maestro regular, aprendizaje de los alumnos con DI, alumnos con DI y atención a la diversidad. 18 ítems son afirmaciones con connotaciones negativas y 16 positivas. A cada afirmación se asignó un valor de 1 a 5 y fué contabilizado el total de puntos obtenidos por cada participante. El primer análisis aportó resultados para establecer los siguientes rangos referidos a las representaciones sociales de los docentes

Rango/Puntuación	Cualidad	Docentes
I 99-menos	Representaciones Sociales (RS) muy desfavorables	SEG JEN MAY
II 115-100	Representaciones Sociales (RS) desfavorables	SED MAS BEG





III 131-116	Representaciones Sociales (RS) escasamente favorables	SEM BEN JEA	SEA BEF BEL	BEA BEI SEL
IV 147-132	Representaciones Sociales (RS) favorables	JEE SER	BEC BEM	JES

Fig. 2

De acuerdo con los datos de la fig. 2, se encontró que sólo seis de los docentes son guiados por representaciones sociales desfavorables (SEG, JEN, SED, MAS y BEG) y 14 por favorables (SEM, SEA, BEA, BEN, BEF, BEI, JEA, BEL, SEL, JEE, BEC, JES, SER y BEM) Sin embargo, al realizar el comparativo siguiente Fig. 3 y 4, puede verse la discrepancia significativa entre las RS y las PS de seis de los participantes: SER, SEM, SEA, BEA, BEF y BEI, que aparecen con RS favorables y PS desfavorables. En seis de los casos se encuentra coincidencia entre RS y PS, ambas favorables a la inclusión (JEE, BEC, JES, BEN, JEA y BEL).

Seis docentes presentan coincidencia desfavorable entre las RS y PS.

Un caso (MAY) llama la atención pues se presenta con discrepancia: PS favorable y RS desfavorable, posiblemente después de aplicar el resto de los instrumentos se pueda contar con mayores elementos de juicio para interpretar adecuadamente esta situación.

Cuadro comparativo entre las prácticas y las representaciones sociales de los docentes

Docente	J E E	B E C	J E S	S E R	B E M	S E M	S E A	B E A	B E N	B E F
Rango/Representaciones Sociales	IV	IV	IV	IV	IV	III	III	III	III	III
Nivel/Prácticas Sociales	III	III	IV	II	II	II	II	II	IV	II

Fig. 3

Docente	B E I	J E A	B E L	S E L	S E D	B E G	M E S	S E G	M E Y	J E N
Rango/Representaciones Sociales	III	III	III	III	II	II	II	I	I	I
Nivel/Prácticas Sociales	II	III	III	IV	I	II	II	I	III	I

Fig. 4





CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados parciales puede decirse que las escuelas estudiadas aún están lejos de asegurar la inclusión al alumnado con discapacidad intelectual considerando que 12 de los 20 docentes estudiados han construido Representaciones Sociales desfavorables (60%), mientras que los 8 restantes presentan RS favorables (40%).

Aunque hay coincidencia en la emisión de RS positivas, las prácticas en general son desfavorables. Tal discrepancia puede ser explicada a partir de lo que Abric (2001) llama Función de Defensa de los elementos periféricos de la RS que modula sus expresiones y le da apariencias distintas de acuerdo con el contexto de que se trate, sin dejar de ser consistentes con el significado central. Por otra parte debe considerarse la asistencia de los docentes a cursos de capacitación en el tema en los que han adquirido elementos teóricos que apoyan la racionalización y justificación, y que no llegan a tocar el núcleo central de la RS, al contrario, sus valores, creencias y actitudes no dichas son las que guían los comportamientos o prácticas cotidianos.

Falta trabajo por realizar que seguramente enriquecerá los resultados y las conclusiones para estar en posición de plantear procesos de deconstrucción de las RS desfavorables.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva INDEX*. España: CUEE.
- Doise, W., Clémence, A. y Lorenzi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- EUM, C. (1993). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- SEP. (2002). *Programa de fortalecimiento a la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- SEP. (2012). *Programa de fortalecimiento a la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Verdugo, M., Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad Intelectual*. España: Pirámide

