



## REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE UN MODELO ESTRUCTURAL: APROXIMACIÓN DESDE EL DISCURSO DE LOS DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

Concepción del Socorro Medrano Madriles  
Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo

Alejandra Méndez Zúñiga  
Universidad Pedagógica de Durango

---

**Área temática:** Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

**Línea temática:** Equidad y derecho a la educación.

**Tipo de ponencia:** Reporte de investigación.

---

### **Resumen:**

Se desarrolla una investigación para conocer la representación social (RS) que tienen los sujetos procedentes de distintos grupos de interés de educación básica en el estado de Durango acerca de la inclusión educativa, a partir de identificar el contenido, núcleo y actitudes de la representación, de forma que se construye un modelo teórico hipotético que permite interpretar, mediante un proceso de triangulación de control de calidad de la investigación, la estructura y vínculos subyacentes. El acercamiento se realiza desde el paradigma pragmático con un enfoque plurimetodológico secuencial que emplea el *sorting*, la encuesta y el grupo focal como técnicas y la carta asociativa, tris jerarquizado, cuestionario de actitudes y guión de grupo focal como instrumentos. Se trabaja con una población de ocho autoridades educativas procedentes de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Entre los principales hallazgos se logró una revisión amplia de antecedentes investigativos y teóricos, un modelo metodológico de exploración de las Representaciones Sociales, un análisis profundo con perspectiva cuali y cuantitativa así como gráfica de los datos, se obtienen un modelo de representación social de la inclusión educativa de los directivos de educación básica y una confrontación de los hallazgos con los principios e hipótesis de la Teoría de las Representaciones Sociales.

**Palabras clave:** representaciones sociales, inclusión, educación.

## Introducción

Se presenta el resultado de una investigación que parte del derecho a la educación y su garantía en el artículo 3° constitucional; a partir de una postura humanista manifiesta en el eje estratégico de *Inclusión y Equidad*.

Se muestra una revisión de la literatura representativa del campo de la inclusión (Aelterman et al., 2014; Cárdenas, 2011; Meléndez y Yuni, 2017; Sharma y Sokal, 2015) y en el campo de las representaciones sociales (Beswick, 2008; Damm, 2014; Méndez y Barraza, 2014 y Vélez, 2016).

Existe variedad de enfoques sobre los que se estudia el tema, y la amplitud de información que los diversos actores educativos, en función de sus contextos, intereses y necesidades, aportan al objeto de estudio.

Al cierre de la revisión se identificaron los estudios que toman como base la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) para explicar los procesos por los que los docentes desarrollan una identidad social y conforman núcleos de pensamientos compartidos con contenidos que los hacen formar parte de un determinado grupo social, a partir de reconocer en él un enfoque que explica de manera integral la estructura de la RS de la inclusión educativa; de esta forma se hace posible entenderla de manera holística.

A partir de las dos visiones expuestas (inclusión educativa y RS), se encuentra la significatividad de hacer un estudio que permita identificar por un lado la RS y por otro la inclusión; a partir de los siguientes huecos encontrados:

1. Identificar la RS de la inclusión educativa a partir de poblaciones heterogéneas.
2. Existe un vacío en investigaciones que exploren el tema de la inclusión educativa de forma integral considerando todas sus funciones y sus discursos.
3. Existen RS en el campo de la atención a personas con discapacidad que subyacen a la indiferencia, sobreprotección y bajas expectativas de los docentes; sin embargo no exploran ni exponen la estructura de la RS de la inclusión.

A partir de estos hallazgos se plantea como pregunta de estudio:

Pregunta general.

- ¿Cuál es la representación social que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa?

Preguntas específicas.

- ¿Cuál es el núcleo central de la representación social que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa?
- ¿Qué contenidos constituyen el núcleo central de la representación social que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa?

- ¿Qué actitudes constituyen la representación social que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa?
- ¿Qué sentidos y significados remite el núcleo central de la representación social de la inclusión educativa que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango?

#### Objetivo general.

- Interpretar las representaciones sociales que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa.

#### Objetivos específicos.

- Exponer los contenidos que constituyen el núcleo central de las representaciones sociales que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa.
- Identificar el núcleo central de las representaciones sociales que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa.
- Describir las actitudes de las representaciones sociales que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa.
- Interpretar los sentidos y significados que remite el núcleo central de la representación social de la inclusión educativa que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango.

### Desarrollo

La investigación se sustentó en la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) propuesta por Moscovici (1961); a diferencia de la noción de “representación colectiva” de Durkheim (1947, p. 17) y la representación mental de Piaget e Inhelder (1969), Moscovici (1961) y su TRS permite entender las Representaciones sociales (RS) como actos del pensamiento mediante los cuales se establece una relación dialéctica que permite generar una imagen mental de un objeto, persona o acontecimiento como forma de entender y apropiarse de la realidad.

Para este proceso investigativo, se asume que las RS poseen características que las hacen dinámicas, modificables, actuales, se nutren del lenguaje y poseen un núcleo o contenido central y una red de contenidos periféricos; así, es posible que la RS de la inclusión que en estos tiempos haya permeado socialmente, surja de la relación que la sociedad y las comunidades escolares hayan construido a partir de los referentes aportados por la ciencia, medios de comunicación escuela y familia; y a partir de estas representaciones que se generan mecanismos que permiten, o no, aplicar los valores subyacentes a la propia inclusión en el campo de la educación.

Se hace un estudio *estructural* que permite identificar el sentido de la representación social de la inclusión educativa a partir de los elementos que la conforman; en concordancia con ello, se entiende como RS

un conjunto instituido e instituyente de naturaleza social, de informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se integran como una totalidad, caracterizado por una organización y estructura particular construida por un grupo social [y sus diferentes discursos]; dicha RS, permite al grupo de referencia, otorgar sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se contextualiza el fenómeno representado (Méndez & Barraza, 2014 p. 47).

El objeto social que se aborda, se explora desde la psicología social ya que permite el análisis y explicación de los fenómenos con implicación psicológica, debido a que se encuentra implícito el ser humano y sus conductas; y, como social, por la actuación del ser humano en sus relaciones con otros iguales o diferentes.

El abordaje implica reconocer además de los elementos cognitivos que inciden en la conformación del fenómeno, las interacciones que lo constituyen y los elementos constituidos a que da lugar, lo que incluye identificar los mecanismos que los sujetos de la educación, como entes sociales y no individuales, configuraron para dar lugar o no a una representación del objeto social llamado inclusión educativa.

Se hace un acercamiento desde la perspectiva pragmática con metodología mixta a través del uso de multimétodos para estudiar la validez de los tratamientos psicológicos e incorporada a la investigación a partir de reconocer que todos los métodos tienen áreas de oportunidad que una elección mixta puede compensar o neutralizar esas áreas.

El modelo empleado es plurimetodológico, propio del estudio de las RS, propuesto por Abric (2001), se desarrolla de forma secuenciada en cuatro etapas.

### **Etapas 1.**

En la primera etapa se identifica el contenido de la RS empleando la técnica asociativa y como instrumento la carta asociativa. Se obtienen 55 términos donde algunos resultan sinónimos o pertenecientes a una misma categoría semántica, en función de ello se agrupan en 32 con una  $f_i = 343$ .

El análisis permite observar que en los primeros nueve términos se encuentra la mayor cantidad de respuestas manifestando primacía por el término de *equidad/ igualdad* con seis respuestas, seguido por *atención/ apoyo con cuatro apariciones y los términos de preparación/ asesoría/ acompañamiento/ seguimiento/ capacitación/ formación/ preparación/ actualización* con ocho apariciones. Contario a la prevalencia en aparición, se encuentran los términos de aceptación y discapacidad con una aparición.

La ponderación más alta no se encuentra en los valores absolutos, ya que directivos valoran con mejor ubicación jerárquica los términos: inclusión, aprendizaje e integración con valores de 90% y 100%.

Esto se interpreta como la vigencia que para los directivos tiene la *preparación/ asesoría/ acompañamiento/ seguimiento/ capacitación/ formación/ preparación/ actualización* como el término con mayor frecuencia de aparición; sin embargo no resulta el más importante para ellos en función de cómo lo puntuaron por debajo la propia inclusión, *aprendizaje e integración*.

La información se analiza en el programa Atlas ti; mediante codificación abierta para identificar conceptos y propiedades como la asociación con una categoría representativa de los conceptos derivados de la inclusión educativa; de donde se obtienen 16 categorías que agrupan 55 términos.

Las categorías se presentan de forma independiente al no haber concordancias en la aparición asociada a otros términos; sólo a una posible asociación genérica con el término original: *inclusión educativa*.

## Etapa 2.

En esta etapa se hace la aplicación de una técnica de jerarquización y una encuesta haciendo uso del tris jerarquizado y el cuestionario de actitudes como instrumentos; con la información obtenida de la primera etapa.

El instrumento se elabora a partir de la selección de los 32 términos obtenidos con mayor frecuencia relativa; con relación a la aplicación del tris, se desprenden los valores relativos y absolutos que se muestran en la Tabla 2; el núcleo central de la representación de este grupo es la equidad con ponderación de 12.7%, a partir del mayor puntaje seleccionado y jerarquizado en primer lugar por el grupo.

**Tabla 2:** Núcleo central encontrado en Tris jerarquizados aplicados a Directivos.

Término	f <sub>i</sub>	n <sub>i</sub>	Ponderación
<b>Equidad</b>	<b>13</b>	<b>130</b>	<b>12.7%</b>
Integración	8	80	7.8%
Diversidad	8	80	7.8%
Aceptación	8	80	7.8%
Oportunidad	7	70	6.9%
Educación	6	60	5.9%
Capacitación	5	50	4.9%
Trabajo colaborativo	5	50	4.9%
Diagnóstico	5	50	4.9%
Justicia	4	40	3.9%
Necesidades de aprendizaje	4	40	3.9%
Inclusión	4	40	3.9%
Rezago	4	40	3.9%
Intervención docente	3	30	2.9%
Alumnos en situación de riesgo	3	30	2.9%
Sexo	3	30	2.9%
Planeación didáctica	2	20	2.0%
Padres de familia	2	20	2.0%
Reto	2	20	2.0%
Actitudes	1	10	1.0%
Concientización	1	10	1.0%
Amor	1	10	1.0%
Incomprensión	1	10	1.0%
Educación especial	1	10	1.0%
Discapacidad	1	10	1.0%
<b>Apoyo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Aprendizaje</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Sobresaliente</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Conflictos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Todos</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Niños invisibles</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Recibir</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>

Fuente: elaboración propia

El término focalizado en el núcleo periférico expuesto en la tabla 3, permite identificar recibir con un 12% de la selección realizada por los encuestados.

**Tabla 3:** Núcleo periférico encontrado en el Tris jerarquizado aplicado a Directivos.

<b>Término</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>n<sub>i</sub></b>	<b>Ponderación</b>
<b>Recibir</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>12.0%</b>
Todos	6	60	7.2%
Capacitación	4	40	4.8%
Inclusión	4	40	4.8%
Aprendizaje	4	40	4.8%
Concientización	4	40	4.8%
Padres de familia	4	40	4.8%
Educación	3	30	3.6%
Intervención docente	3	30	3.6%
Rezago	3	30	3.6%
Amor	3	30	3.6%
Niños invisibles	3	30	3.6%
Integración	2	20	2.4%
Incomprensión	2	20	2.4%
Educación especial	2	20	2.4%
Discapacidad	2	20	2.4%
Actitudes	1	10	1.2%
Planeación didáctica	1	10	1.2%
Trabajo colaborativo	1	10	1.2%
Reto	1	10	1.2%
Oportunidad	1	10	1.2%
Alumnos en situación de riesgo	1	10	1.2%
<b>Equidad</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Apoyo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Justicia</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Necesidades de aprendizaje</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Diversidad</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Sexo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>
<b>Aceptación</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0.0%</b>

Fuente: elaboración propia.

De la misma forma que en el núcleo central, no se aprecian rasgos distintivos que permitan ver coincidencias en el núcleo periférico por ninguna de las variables asociadas a los directivos.

Se aplica el cuestionario de actitudes con una confiabilidad medida con Alfa de Cronbach de .892, valor bueno de acuerdo a la escala de George y Mallery (2003).

La actitud hacia la inclusión se identifica a partir de la media de respuesta ubicada en Inclusión ( $\bar{X}=3$ ) e integración ( $\bar{X}=3$ ) como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos correspondientes al Cuestionario A.

<b>Términos</b>	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>
<b>Inclusión</b>	7	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.00</b>
<b>Integración</b>	7	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3.00</b>
Equidad	7	2	3	2.86
Concientización	7	2	3	2.71
Intervención docente	7	2	3	2.71
Capacitación	7	2	3	2.57
Actitudes	7	2	3	2.57
Diagnóstico	7	2	3	2.57
Aprendizaje	7	2	3	2.57
Educación	7	2	3	2.57
Justicia	7	2	3	2.43
Planeación didáctica	7	2	3	2.43
Necesidades de aprendizaje	7	2	3	2.43
Trabajo colaborativo	7	2	3	2.43
Diversidad	7	2	3	2.43
Padres de familia	7	1	3	2.43
Amor	7	1	3	2.43
Sexo	7	1	3	2.43
Apoyo	7	1	3	2.29
Oportunidad	7	2	3	2.29
Educación especial	7	2	3	2.29
Aceptación	7	0	3	2.29
Reto	7	1	3	2.14
Alumnos en riesgo	7	1	3	2.14
Sobresaliente	7	0	3	1.86
Rezago	7	1	3	1.86
Todos	7	0	3	1.86
Recibir	7	0	3	1.86
Discapacidad	7	0	3	1.71
Conflictos	7	0	3	1.29
Niños invisibles	7	0	2	1.00
<b>Incomprensión</b>	7	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>.86</b>
N válido (según lista)	7			

Fuente: elaboración propia.

Al quedar ambigua la actitud hacia la inclusión educativa; se analizan a la luz de los valores otorgados en una escala de cuatro elementos: muy negativos, negativos, positivos y muy positivos.

El análisis por frecuencias absolutas permite identificar que para los directivos, los niños *invisibles* y la *incomprensión* son los términos con mayor carga negativa actitudinal como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5: Frecuencia de términos percibidos con actitud negativa y muy negativa del grupo de interés A.

<b>Términos</b>	<b>Negativos</b>	<b>Muy negativos</b>	<b>Total</b>
<b>Niños invisibles</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
Incomprensión	3	2	5
Conflictos	2	2	4
Todos	1	2	3
Discapacidad	1	2	3
Sobresaliente	1	1	2
Rezago	0	2	2
Alumnos en riesgo	0	2	2
Recibir	2	0	2
Apoyo	0	1	1
Padres de familia	0	1	1
Amor	0	1	1
Reto	0	1	1
Sexo	0	1	1
Aceptación	1	0	1
Equidad	0	0	0
Capacitación	0	0	0
Actitudes	0	0	0
Justicia	0	0	0
Planeación didáctica	0	0	0
Necesidades de aprendizaje	0	0	0
Trabajo colaborativo	0	0	0
Diagnóstico	0	0	0
Inclusión	0	0	0
Aprendizaje	0	0	0
Integración	0	0	0
Diversidad	0	0	0
Concientización	0	0	0
Educación	0	0	0
Intervención docente	0	0	0
Oportunidad	0	0	0
Educación especial	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los términos percibidos como positivos y muy positivos expuestos en la tabla 6 se aprecia como más positiva la equidad.

**Tabla 6:** Frecuencia de términos percibidos con actitud positiva y muy positiva del grupo de interés A.

<b>Términos</b>	<b>Positivos</b>	<b>Muy positivos</b>	<b>Total</b>
<b>Equidad</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
Capacitación	3	4	7
Actitudes	3	4	7
Justicia	4	3	7
Planeación didáctica	4	3	7
Necesidades de aprendizaje	4	3	7
Trabajo colaborativo	4	3	7
Diagnóstico	3	4	7
Inclusión	0	7	7
Aprendizaje	3	4	7
Integración	0	7	7
Diversidad	4	3	7
Concientización	2	5	7
Educación	3	4	7
Intervención docente	2	5	7
Oportunidad	5	2	7
Educación especial	5	2	7
Apoyo	3	3	6
Padres de familia	2	4	6
Amor	2	4	6
Reto	4	2	6
Sexo	2	4	6
Aceptación	2	4	6
Sobresaliente	3	2	5
Rezago	4	1	5
Alumnos en riesgo	2	3	5
Recibir	2	3	5
Todos	1	3	4
Discapacidad	2	2	4
Conflictos	2	1	3
Incomprensión	2	0	2
Niños invisibles	1	0	1

Fuente: elaboración propia

Estos resultados permiten plantear la necesidad de explorar a detalle las razones para asumir una actitud negativa hacia el término niños invisibles y una actitud positiva hacia la equidad.

### Etapa 3.

En alineación a la propuesta de Jodelet (2011), se incorpora el regreso al campo de estudio de la representación con dos intenciones; en primer lugar, revelar las relaciones dialécticas existentes entre los diferentes elementos de sistemas complejos y el discurso de los diferentes agentes del sistema educativo. En segundo lugar y en respeto a la dimensión ética de exploración de la representación, se llevó a cabo un retorno a los actores educativos con la intención de “compensar la fragilidad de la práctica científica

llamada a remontar, por una parte, el fracaso el ideal de verdad; y por otra, los riesgos del relativismo ligados al hecho de que toda realidad es construida” (Jodelet, 2000, p.36).

El valor agregado en esta etapa, es la explicación que los participantes dan para los resultados de las etapas anteriores, en donde atribuyen a las capacitaciones, asesorías y acompañamiento, los términos que emplean.

Al cierre del grupo focal se aprecia un discurso alineado a los elementos generales del Modelo Educativo que impulsa el Sistema Educativo Nacional, ya que los participantes hacen constante referencia al compromiso, reto y sentido del deber con relación a la atención a la diversidad expuesta en el modelo de inclusión educativa.

#### **Etapa 4.**

En esta etapa se analizó la información obtenida, mediante el empleo de la técnica de triangulación como control de calidad propuesta por Ruiz Olabuénaga (2012).

#### *Núcleo de la representación social.*

El núcleo de la RS en tanto “fundamento mismo de la estructura y de la naturaleza de la representación” (Abric, 1987, como se citó en Abric, 2001, p. 87), nos permitió conocer que para los directivos, la equidad cumple una función generadora en torno a la cual se organiza y crea el significado de la inclusión educativa.

El grupo incorpora contenido e información proveniente del derecho, psicología y pedagogía; sin embargo, sus subalternos aún no han logrado internalizar estos conceptos, de forma que en la práctica, el discurso oficial se transforma en el peor de los casos en letra muerta.

El núcleo central de la representación se explica a partir del acercamiento o no a los servicios de apoyo y orientación a las escuelas, así como a los beneficios que la Unidad de Formación Continua (UFC) les pueda otorgar, mediante cursos y diplomados que pretenden facilitar la intervención educativa con la perspectiva de atención a la diversidad así como en la forma en que asumen las responsabilidades que los propios CTE les encomiendan.

Para los directivos, la equidad como núcleo de la RS surge a partir de la práctica docente, del ejercicio de un patrón de actuación determinado por el propio sistema educativo y sus instancias.

Este discurso que incorpora terminologías vigentes en el discurso del dispositivo oficial como CTE, SISAT, perfiles de egreso, objetivos de aprendizaje; hace evidente que se está en un proceso instituyente de la RS; ya que, en la medida en que estos términos se internalicen e incorporen al dispositivo escolar y que se manifiesten en las prácticas docentes cotidianas; sólo entonces, será posible identificar una estructura sólida que modifique realmente la realidad de la atención educativa mediante un modelo específico que de sentido a su práctica, en este caso a la inclusión educativa.

### *Contenido /información.*

El contenido o información que conforma la RS implica los conocimientos, percepciones o prejuicios que mediatizan la conformación del propio grupo de directivos y evidencian el acceso y disponibilidad a la información y la posición desde la cual acceden a esta información.

### *Actitud.*

Para el grupo de directivos, la actitud más negativa la adjudican a los niños invisibles, cuando lo ven como el peor de los escenarios en el contexto de las escuelas que dirigen. Para ellos la equidad, en correspondencia con el núcleo de su representación, es el término percibido como muy positivo. Esto evidencia congruencia entre la actitud y el núcleo de la representación.

### *Constitución de la RS.*

Los directivos logran el proceso de objetivación de la representación a partir de hacer una construcción selectiva de las capacitaciones, información por diferentes medios y la asimilación e inferencia propias; así, estos términos inicialmente simbólicos (55) que parecieran independientes se configuran en signos a partir del grupo focal, al tomar distancia de ellos y analizarlos en tanto elementos específicos e interpretarlos dentro de su realidad.

Estos signos se sintetizan, condensan y concretan en signos para dar forma a lo que Jodelet (1984) denomina esquemas figurativos, constituidos en los términos con mayor jerarquización a partir de la asignación y fuerza representativa que atribuyen los participantes.

Mediante el anclaje, como explica Araya (2002), consiste en un mecanismo para incorporar los elementos nuevos a las redes de significados anteriores. Desde esta perspectiva, el grupo de directivos basifica su RS de la inclusión educativa en la normatividad.

### *Modelos de los contenidos que instituyen la representación social de la inclusión educativa en docentes de educación básica.*

Como resultado, es posible presentar en un modelo, el núcleo, contenidos y actitudes de la representación social de la inclusión educativa.

Los elementos que contiene la RS se exponen en el modelo de la figura 3, en donde se aprecia que el campo de la representación y se encuentra la realidad de la inclusión educativa que se nutre de un contenido conformado por las opiniones, estereotipos, percepciones, creencias e ideologías del sistema complejo en que se encuentran vinculados e interactuando los sujetos participantes.

La información que constituye el contenido central y periférico de la representación se encuentra permeado por interacciones que promueven actitudes positivas o negativas ante el núcleo central y sus contenidos.

En torno al núcleo central giran los componentes de la RS, mismo que puede estar clara o ambiguamente dibujado por los sujetos en función de encontrarnos ante una RS en proceso de conformación o ya instituida.

En la figura 2 se aprecia un modelo instituido de RS que gira en torno a la equidad como núcleo y se asiste del contenido central de la propia RS: derecho, valores, diversidad, exclusión, capacitación, sistemas de apoyo; y todos estos términos se asocian a necesidades básicas para instalar un proceso de inclusión educativa.

El contenido periférico provisto por el campo de la representación se aprecia en torno al modelo, en donde se reconoce la naturaleza de las diferencias y los elementos que podrían beneficiar los procesos de inclusión.

A partir del modelo es posible interpretar que los directivos consideran negativo que exista incomprensión y se invisibilice a los niños.

**Figura 2:** Modelo de la representación social de la inclusión educativa en directivos de educación básica.



Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

La TRS de Moscovici (1961), reconoce que los seres humanos poseemos la capacidad cognitiva para conformar, a partir de nuestra información, creencias, opiniones y actitudes; estructuras instituidas e instituyentes de origen social que permiten caracterizar e interpretar cómo comprende un grupo social y discursivo su realidad. Esta estructura recibe el nombre de Representación Social y permite que el grupo pueda dotar de sentido, significado e interpretar la realidad social en la que se desarrolla un fenómeno (Méndez & Barraza, 2014).

Los investigadores educativos han buscado identificar los factores que favorecen o dificultan este acceso y permanencia. Se han investigado las actitudes, creencias, representaciones sociales, creencias epistemológicas y autoeficacia; sin embargo no se encontró una exploración integral a partir de modelos estructurales que permitieran exponer los elementos que subyacen a una representación social de la inclusión.

A partir de una revisión de la literatura surgió la necesidad de responder a la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los sujetos procedentes de distintos grupos de interés de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa.

Para responder fue necesario identificar la estructura que subyace a las representaciones sociales de los directivos de educación básica seleccionados para la investigación: núcleos centrales, contenidos representacionales y esquemas actitudinales hacia la inclusión educativa.

Se construyó un modelo de la representación social de la inclusión educativa en directivos de educación básica; lo que implicó exponer los contenidos que constituyen el núcleo central de la representación social, expuesto en (55) términos obtenidos mediante una carta asociativa; se obtuvo un núcleo central de la representación social: equidad.

Ante la pregunta sobre ¿qué actitudes constituyen la representación social que tienen los directivos de educación básica en el estado de Durango sobre la inclusión educativa?, se buscó respuesta mediante un cuestionario de actitudes, a partir de la información recabada, se pudieron describir las actitudes tanto positivas como negativas a la inclusión educativa.

Se logró identificar que los directivos perciben como muy positiva la equidad y como muy negativo la *invisibilización de los niños*.

A partir de estos hallazgos, se buscó responder ¿a qué sentidos y significados remite el núcleo central de la representación social de la inclusión educativa que tienen los sujetos procedentes de distintos grupos de interés de educación básica en el estado de Durango?

La respuesta se encontró a partir de un ejercicio de confirmación que se desarrolló a partir de un grupo focal en donde se presenta a los participantes en la investigación los principales hallazgos. Se solicitó que explicaran las razones para las respuestas que se encontraron con los estudios realizados. De esta forma se logró identificar, mediante el empleo de la triangulación, la forma en que los docentes se explican a sí mismos la inclusión educativa y la forma en que asumen la atención a la diversidad.

Al cierre de esta investigación es posible identificar como aportes los siguientes:

- Una revisión del estado del conocimiento que permite identificar desde los inicios de la TRS hasta las últimas aportaciones de la propia Denise Jodelet en el 2016.
- Un modelo metodológico enriquecido a partir del retorno a los sujetos de investigación, para devolver los primeros hallazgos, con la intención de fortalecer su interpretación.
- Un modelo del campo de la representación social de la inclusión educativa de los directivos de educación básica.
- El análisis de la información de forma que se obtengan elementos cuantitativos y cualitativos suficientemente sustentados que favorezcan una interpretación adecuada.

- Incorporación del análisis de la información mediante el software: SPSS, Excel, Atlas Ti y Docs 365 Word Clouds, con la intención de fortalecer el procesamiento de los datos, procedimiento que tradicionalmente se realiza de manera artesanal.
- Inclusión de la triangulación como técnica de control de calidad a lo largo de los diferentes momentos y etapas de la investigación.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (A. T. Acosta, Trad.) Francia: Ediciones Coyoacán. Recuperado de <http://psikolibro.blogspot.com>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Den Berghe, L., De Meyer, J. y Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 595-609. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25602142>
- Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Recuperado de [unpanl.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf](http://unpanl.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf)
- Beswick, K. (2008). Influencing Teachers' Beliefs about Teaching Mathematics for Numeracy to Students with Mathematics Learning Difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 3, 3-20. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/d93f/32df4c9346257f5ba08efc69d3f2c0a0023b.pdf>
- Cárdenas, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas e Educación"*, 11(2), 1-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44720020019.pdf>
- Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4693>
- Durkheim, E. (1947). *La educación moral*. (Trad. J. Taberner y A. Bolívar). En Clásicos de la Cultura. Ed. Trotta. [Versión electrónica]. 2002. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/292607644\\_La\\_educacion\\_moral](https://www.researchgate.net/publication/292607644_La_educacion_moral)
- George, D., & Mallery, M.P. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 Update*. (4ª. ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. *Revista Educação e Cultura contemporânea*, 7(30), 23-38. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/statjournal.php?lang=es&issn=2007-8110>
- Jodelet, D. (2011). Aportes el enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, p. 133 -154. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Meléndez, C. y Yuni, J. (2017). La puesta en acto de las políticas socioeducativas de inclusión en escuelas secundarias de la Provincia de Catamarca, Argentina. *Praxis educativa*, 21(1), 55-63. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-970220170001000006&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-970220170001000006&script=sci_abstract&tlng=en)
- Méndez Z., A. y Barraza M., A. (2014). *Una mirada al desarrollo profesional de docentes de primaria desde las representaciones sociales. Estudio plurimetodológico*. [Tesis Doctoral]. Durango, México: IUNAES.

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. (N. Finetti, Trad.) Francia: Presses Universitaires de France. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoanalisis.%20su%20imagen%20y%20su%20publico..pdf>

Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. (Trad.J. Delval & P. Lomelí). En Temas: psicología infantil. Ediciones Morata. [Versión electrónica]. 2015. Recuperado de: [https://issuu.com/ediciones\\_morata/docs/piaget\\_psicolog\\_\\_a\\_del\\_ni\\_\\_o](https://issuu.com/ediciones_morata/docs/piaget_psicolog__a_del_ni__o)

Sharma, U. y Sokal, L. (2015). The Impact of a Teacher Education Course on Pre-Service Teachers' Beliefs about Inclusion: An International Comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079420>

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cuantitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1 ed.) Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria\\_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542521817&Signature=HZddxpD5XbfSDPjyxSm4FQ8Nia8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria\\_Fundamentada.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38537364/Teoria_Fundamentada.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1542521817&Signature=HZddxpD5XbfSDPjyxSm4FQ8Nia8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTeoria_Fundamentada.pdf)

Vélez, V. (2016). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre, 2015*. [Tesis Doctoral]. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, Argentina. Recuperado de: <repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9563/2/TFLACSO-2016VVP.pdf>