



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación.
Maestría en Ciencias de la Educación

Tesis: Representaciones sociales de agentes educativos en
torno a los estudiantes con discapacidad

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta
Héctor Hugo Arreola Ramírez

Dirigido por:
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Presidente: Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Secretario: Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Vocal: Mtra. Sandra Cano Ochoa

Suplente: Mtra. Ana Laura Velázquez Servín

Suplente: Mtro. Juan Carlos Manríquez Hernández

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Fecha de aprobación por el Consejo Universitario
(septiembre 2025) México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Índice	Pág.
Resumen.	4
I. Introducción a la operatividad de la educación regular contra la inclusión educativa	4
I.1 Descripción del Problema de Investigación	5
I.2 Justificación	19
I.3 Antecedentes	20
II. Fundamentación teórica	28
II.1 Educación	28
II.2 Representaciones sociales	30
II.2.1 Objetivación	33
II.2.2 Anclaje	34
II.2.3 Núcleo figurativo	35
II.2.4 Actitud	36
II.2.5 Información	37
II.2.6 Campo de representación	39
II.3 Discapacidad	39
II.3.1 Modelo médico	40
II.3.2 Modelo social	41
II. 4 Educación inclusiva	44
II.5 Síntesis	50
II.6 Supuesto	55
II.7 Objetivo	55
II.8 Pregunta de investigación	55

III. Metodología	55
III.1 Técnica	60
III.2 Instrumento	61
III.3 Muestra	63
IV Perfil de participantes	63
IV.1 Contexto de escuelas donde laboran los participantes	67
IV.2 Contexto general de las escuelas	67
IV.2.1 Contexto particular de las escuelas	68
IV.3 Procedimiento	70
IV.3.1 Aplicación del instrumento fase pilotaje	70
IV.3.2 Resultados y discusión	72
IV.4 Formas de pensar docentes	73
IV.4.1 Representaciones sociales acorde al modelo médico	73
IV.4.2 Representaciones sociales acorde al modelo social	77
IV.4.3 Representaciones sociales cercano a prejuicio	82
IV.5 Síntesis de resultados	84
IV.5.1 Discusión de resultados	85
IV.5.2 Síntesis de discusión de resultados	90
IV.5.3 Conclusiones	92
V. Referencias	97
Anexo 1	101
Anexo 2	103
Índice de tablas	Pág.
Tabla de conceptos: deficiencia, discapacidad, minusvalía	40

Tabla de documentos e informes internacionales	44
Matriz de dimensiones y categorías	61
Tabla perfil de participantes	62
Tabla historia de la discapacidad en México	64

Resumen

El tema que abordé fue representaciones sociales de profesores y directores a propósito de alumnos con discapacidad y el contenido que usted encontrará enseguida tiene que ver con enunciar los pasos a seguir para la construcción de esta primera parte. Primero hago el planteamiento del problema en donde presento cuál es el nombre del fenómeno, y algunas tensiones ubicadas en el contexto. En seguida doy cuenta de los antecedentes sobre los cuales he fincado algunas selecciones de mi fundamentación teórica. Después muestro la metodología que seguí: la fenomenológica-hermenéutica. En la parte final de este documento están los resultados y las conclusiones. En el presente trabajo se analizaron varias investigaciones sobre estudiantes con discapacidad, algunas conclusiones coinciden y difieren entre sí. En resumen, las investigaciones coinciden en la necesidad de mejorar la formación docente y en la influencia de las representaciones sociales en las prácticas de inclusión escolar. Sin embargo, también revelan la persistencia de actitudes paternalistas y de desconocimiento sobre la discapacidad entre algunos docentes. Los resultados del presente trabajo muestran que las experiencias de algunos docentes les permitieron apropiarse de representaciones sociales, de información y actitudes. El anclaje de estas representaciones sociales fue por experiencias con quienes convivieron con alguien con discapacidad en: i) la familia con algún integrante con capacidades diferentes; ii) en el terreno laboral con compañeros al conocer sus historias de vida; iii) lo social con amigos que conviven y presentan alguna discapacidad; iv) incluso de profesoras que experimentaron algún tipo de discapacidad o capacidad distinta.

I. Introducción a la operatividad de la educación regular contra la inclusión educativa

La presente investigación parte de una realidad educativa que se vive en las aulas de algunas primarias y una telesecundaria rurales en el estado de Querétaro: las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de estudiantes con

discapacidad. Población estudiantil incluida en las escuelas de educación básica, en respuesta a la política educativa inclusiva que rige al sistema educativo nacional en México.

Históricamente los alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, eran atendidos principalmente por profesionales que laboran en la educación especial. El siguiente paso implicó abandonar los enfoques y modelos educativos segregados y adoptar, en la medida de las posibilidades de cada escuela, siguiendo estrategias de intervención que impulsen la transición a la inclusión.

Cabe recordar que el enfoque promotor de la educación inclusiva tiene su antecedente en la integración educativa, que fue impulsado a nivel internacional en la década de los noventa. En nuestro país se tradujo en reorientar y crear servicios de educación especial que ponían énfasis en integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares.

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fue creada originalmente con la intención de favorecer los contextos normalizadores en las escuelas regulares de educación básica. Al proceder así se facilitaría que los niños con necesidades educativas especiales asistieran a estos centros, convivieran con compañeros sin necesidades educativas especiales y aprendieran en el currículo común. Los servicios que prevalecen actualmente son: las USAER, los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

La integración es el proceso en el que cada alumno con necesidades educativas especiales es apoyado individualmente, para que se adapte al currículo de la escuela. Mientras que la inclusión implica la transformación de las escuelas, las cuales se fortalecen con la diversidad y promueven el aprendizaje de todos los alumnos.

I.1 Descripción del Problema de Investigación

En este apartado plasmo las experiencias empíricas que me hicieron preguntar ¿Por

qué suceden circunstancias que parecen problemáticas? Escribí algunas de las que más me significaron, así como situaciones que me preocuparon y que las tenía más presentes, fueron sobre cuatro escuelas, tres primarias y una telesecundaria.

La primaria rural matutina de Educación Primaria de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ) perteneciente al municipio de Colón. Es de organización completa, cuenta con 6 maestras de grupo, una maestra de apoyo USAER, un maestro de educación física y una directora. De ellos 2 tienen estudios de normal básica, 6 de licenciatura y 1 de maestría. La primaria cuenta con la infraestructura necesaria para brindar el servicio educativo como; salones, sillas, mesas, servicios de agua y luz.

La interacción entre maestros es muy estable, conocen el contexto escolar y cuentan con una amplia experiencia docente, tienen un gran compromiso con su labor, lo que genera un buen ambiente de trabajo y una ayuda mutua para mejorar los procesos educativos de los alumnos, y toda la organización escolar. En reuniones, tanto presenciales como virtuales, de consejo técnico escolar se diseñan acciones entre todo el colectivo docente que permiten desarrollar diferentes estrategias de trabajo y mejores prácticas de convivencia e inclusión.

La escuela se ubica en la localidad del Lindero, Colón, Qro., a escasos 5 km. de la cabecera municipal, las familias de donde proceden los alumnos son de un nivel socioeconómico bajo. El nivel de escolaridad de los padres de familia es educación básica en promedio, cuentan con los servicios públicos básicos y los servicios educativos desde preescolar hasta media superior. Existen diferentes tipos de familia como: nuclear, ampliada y monoparental y, en algunos integrantes de estas familias prevalecen vicios de alcoholismo y drogadicción.

Es importante mencionar, que, dentro de la población escolar, hay alumnos con alguna discapacidad como son: discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista. Los profesores deberían de realizar ajustes razonables en material didáctico, uso de dispositivos didácticos, uso de tecnología y apoyos específicos como ajustes al currículo, flexibilizar los aprendizajes esperados mediante dosificar, diversificar, adecuar y enriquecer el diseño, para responder con pertinencia a las

necesidades, demandas y características de los y las estudiantes, y profundizar o concretizar temáticas. Ante tal situación, la escuela fortalece las interacciones entre los alumnos realizando actividades educativas entre los diferentes grados, proyectos como cuenta cuentos donde en equipos pasan a los diferentes grados a compartir lecturas haciendo del contexto una escuela más incluyente. La cantidad de alumnos que reciben apoyo de la USAER por grado son: 1 alumno segundo grado, 5 alumnos tercer grado, 6 alumnos cuarto grado, 5 alumnos quinto grado, 3 alumnos sexto grado.

En esta escuela laboré durante los ciclos escolares 2016-2017 y 2017-2018 cómo psicólogo y siendo parte del servicio de USAER, en ese periodo, asistían a clases el alumno “A” y, el alumno “B”, por ética profesional se resguardó su identidad, ambos con un diagnóstico de autismo. El alumno A es un niño carismático, le agradan los temas sobre estrellas, planetas, geografía, le gustaba dibujar. Cuando el alumno dibujaba hacía referencia a películas animadas, una compañera de grado le apoyaba casi todos los días, ya que el alumno A se distraía con facilidad, sus compañeros eran amables, todos los alumnos y profesoras lo ubicaban y lo hacen partícipe de las actividades escolares como días conmemorativos, rally, juegos, honores a la bandera y convivios.

Las profesoras del alumno A mostraban disposición para trabajar con él y con el resto del grupo, sin embargo, como ninguna de estas profesoras tenía experiencia de tener en sus grupos a alumnos con autismo, mencionaban su preocupación para planear las actividades pedagógicas pertinentes para el alumno A, junto con esto, desconocían cómo evaluar si avanzaba en los aprendizajes esperados. La labor para con las profesoras fue mostrar cómo realizar ajustes a los materiales y a la planeación didáctica, así como talleres y pláticas técnicas sobre el autismo.

La familia del alumno A no apoyaba su desempeño académico ni social, aunque la directora y profesoras querían que fuera partícipe de todas las actividades, la mamá no apoyaba, no lo llevaba con regularidad a la primaria. La salud bucal del alumno A no era la adecuada puesto que mencionaba dolor en

algunas muelas. Al conversar con la mamá mencionó que su hijo no podría llegar a aprender lo que un niño normal, por lo tanto, dedicaba su esfuerzo y dedicación a su otro hijo quien no presentaba autismo.

El alumno B, presentaba características muy distintas al alumno A, pues el diagnóstico de autismo profundo limita varias acciones que debía realizar para integrarse a la escuela regular. El alumno B cursó el preescolar y hasta el 3er año de primaria en el Centro de Atención Múltiple, ubicado en cabecera del municipio de Colón. La mamá del alumno B optó por inscribir a su hijo en la primaria de escuela regular, donde la directora sabedora de su deber con la educación lo da de alta y el alumno B comenzó a asistir a la escuela, por lo que profesoras y directora se percataron de las características del alumno. La mamá del alumno B lo tenía que sujetar de la mano puesto que si lo soltaba el alumno B comenzaba a correr por el patio de la escuela, se metía a los salones, tomaba los útiles escolares que encontraba y los lanzaba. Para el alumno B era un juego, y a los demás alumnos les molestaba este tipo de acciones, también se acercaba mucho a sus compañeros a veces les tocaba la cara o los sujetaba de las manos. El alumno B era delgado, bajo de estatura, en el lenguaje hablado eran limitadas las palabras, la más recurrente “mamá”. Era común que tomara las cosas de sus compañeros, estas acciones y características limitaban la labor de la profesora a cargo del 4º grado.

Mencionó que no sabía qué hacer para trabajar con el alumno, B ya que requería que estuviera sentado y utilizando libro y libreta, algo que no lograba hacer el alumno. Aunque la profesora al inicio mostró disposición, con el paso de los días solicitó que el alumno fuera regresado al Centro de Atención Múltiple, ya que no realizaba ningún trabajo solicitado por la profesora.

Otra situación que ocurrió fue que varios padres de familia se unieron y en una mañana, a la hora de la entrada solicitaron ser escuchados por la directora y las profesoras del plantel, a quienes les solicitaban que se diera de baja al alumno B. Argumentaron que desde su llegada varios niños y niñas habían sido agredidos por él, así como pérdida de objetos, útiles escolares, alimentos y hasta dinero. Fue algo sorpresivo para mí, vivir esta situación y oír los comentarios, pareciera que se

referían a un alumno que no era el alumno B.

Así mismo, me sorprendió ver cómo la directora no pudo dar una respuesta inmediata y, en vez de ello, solicitó el apoyo de la maestra de aprendizaje y del responsable del área de psicología que, en ese momento, era mi función. Platicando con la maestra de aprendizaje y la directora del plantel sobre la situación ocurrida ese mismo día, expresé mi sentir y confusión del actuar de los padres de familia, por la forma en cómo se expresaron del alumno B. Cabe mencionar que la mamá del alumno B estuvo presente, debido a los comentarios realizados sobre su hijo se sintió anímicamente mal, esto la llevó al llanto. Para mí fue la primera vez que viví una situación así, fue algo frustrante no haber podido brindar una solución rápida y en favor de la educación del alumno B. No supe qué hacer, no podía obligar a los padres de familia que aceptaran lo diferente que era el alumno B y respetaran su derecho a la educación. En ese momento sentí que la labor que había realizado como psicólogo y la de la maestra de aprendizaje de USAER no había generado ningún impacto en los padres de familia: no eran incluyentes, más bien, se afanaron en excluir a un niño diferente.

Como la situación anteriormente descrita, ocurrieron otras no de la misma manera, pero de igual importancia. A continuación, describiré lo sucedido en la escuela primaria rural n° 1. Es de organización completa, turno matutino, ubicada en la comunidad de Jofrito, Santa Rosa Jáuregui, Querétaro. Contaba con seis docentes, una directora, un profesor de educación física y un intendente, los profesores y directora tenían licenciatura en educación. Para la directora este era su tercer año en la función directiva, era una persona de entre 45 a 50 años. Desde hace 11 años cinco de los seis maestros que conforman la plantilla docente han permanecido en la escuela.

Su matrícula escolar para el ciclo escolar 2019 - 2020 era de 162 alumnos, de los cuales 78 eran hombres y 84 eran mujeres, tres alumnos presentaban discapacidad: alumna de 4° grado fue diagnosticada con discapacidad intelectual, motriz y de lenguaje; otra alumna de 4° grado diagnosticada con autismo además de discapacidad intelectual y un alumno de 1° grado con diagnóstico de síndrome

de Down y estrabismo. La escuela contaba con los servicios básicos en su construcción, tenía seis aulas equipadas con sillas, mesas, escritorio y pizarrón, baños para niños y niñas, una dirección, sala de cómputo, patio cívico techado y una cancha de fútbol de tierra.

En el contexto familiar, los padres de familia contaban con la escolaridad promedio de secundaria la mayoría eran de nivel socioeconómico medio. La localidad se encuentra casi en los límites de Querétaro con Guanajuato, muy cerca del parque industrial Querétaro, lo cual permitió que las madres de familia se empleen como obreras en las fábricas. Esto tuvo como una posible consecuencia descuidar el apoyo de sus hijos en el terreno escolar.

La comunidad contaba con servicio público de transporte suburbano, servicios de agua potable, drenaje, energía eléctrica, y algunas comunicaciones como: teléfono, internet y otros servicios de red, también con centro de salud para atención médica. La fuente principal de ingreso económico era el Parque Industrial Querétaro que se encuentra cerca de la comunidad. El 40% de las madres trabajan rotando turnos lo cual, seguramente, tiene un impacto en la educación de sus hijos. Los pobladores tenían muy arraigada la religión católica y su tradición más relevante era el festejo del santo patrono. El tipo de familias eran de tipo nuclear, compuestas y uní parentales.

El servicio de USAER laboró durante cuatro ciclos escolares a partir del año 2016, durante este periodo hubo rotación de maestra de aprendizaje, de maestra de comunicación, de trabajo social y de director de USAER, siendo en el área de psicología donde no hubo rotación. En el ciclo escolar 2018 – 2019 se integra a la primaria la directora con nombramiento de base que, en palabras de una profesora de primer grado, la describió como una directora sin liderazgo, se ausentaba de reuniones colegiadas o con padres de familia. La directora daba la indicación de que el profesor de guardia se hiciera cargo de las reuniones, la directora justificó sus acciones mencionando que se sentía presionada y necesitaba tomar unos días para descansar, ante esto la profesora de primero le respondió que lo que

necesitaba era unos cursos de liderazgo porque le hacía bastante falta.

Otras situaciones que ocurrieron fueron que, se condicionaban las horas de asistir a la primaria al alumno de primer grado con diagnóstico de síndrome de Down y estrabismo. De la alumna ciega y con discapacidad intelectual, los docentes se quejaron con la directora de que el personal de la USAER no estaba siendo eficiente. Sus demandas eran que toda la jornada escolar se atendiera a los alumnos con discapacidad, que se avisara a la primaria con anticipación si la maestra de aprendizaje se ausentaría para indicar a los padres de los alumnos que no los llevaran a la escuela ese día.

Ante estas situaciones se agenda una reunión donde participaron las y los profesores de la primaria con la directora, por parte de la USAER todo el equipo, en esta reunión se intentó llegar a acuerdos para continuar trabajando en favor de los alumnos; sin embargo, las peticiones de los profesores siguieron siendo las mismas. Comentaron que no veían la necesidad de que la USAER continuara dentro de la primaria, ya que, si no se daría respuesta a lo que ellos pedían, era mejor que se retirara y se dijera a los padres de familia que buscaran otra escuela para sus hijos con discapacidad. Expresaron, que, al ya no estar la USAER, no se podía atender a estos niños, la directora solo firmó la minuta de acuerdos, sin embargo, mencionaron que ya se había tomado la decisión antes de la reunión.

La mamá del alumno de primero se comunicó vía telefónica con la maestra de aprendizaje, y le hizo saber que no estaba de acuerdo con la decisión de la directora de que se retirara el servicio de USAER. Comentó que fue de gran apoyo para su hijo y que, sí notaba la molestia de los profesores, para aceptar y trabajar con su hijo y con los demás alumnos, y que no encontraba razón para esa decisión. Finalmente se hizo del conocimiento de mis autoridades esta situación; la cual se analizó y se dio la indicación de cerrar el servicio de la USAER en esta primaria.

A finales de septiembre de este año, se comunicó conmigo vía telefónica la supervisora de esta primaria, quien me compartió que las y los docentes hicieron de su conocimiento que requerían que el servicio de la USAER regresara a brindar el servicio, pues se les dificultó trabajar a distancia con los alumnos y padres de

familia. Esto me causó sorpresa y al mismo tiempo molestia, puesto que intenté mediar, tomar acuerdos, generar otras estrategias de trabajo, antes de que se firmara el oficio por parte de la directora para que nos retiráramos de la escuela, sabiendo que los alumnos no se tenían que ir a otra escuela.

Situaciones similares viví en otras escuelas, como en la escuela primaria n° 2, ubicada en el municipio de Querétaro. La plantilla docente de la escuela estaba distribuida de la siguiente manera: un director, seis maestras titulares, uno por cada grado, una maestra de educación física, una maestra en educación especial (USAER), una psicóloga, una maestra en comunicación y lenguaje y una trabajadora social, estas tres últimas solo asistieron un día por semana, además se tenía una persona de apoyo (intendente). Todos los docentes contaban con licenciatura en el área de educación.

La escuela contaba con seis salones de clase, una biblioteca (funge como aula para USAER y dirección turno vespertino), una dirección y baños para niñas y niños, así como cocina-comedor administrados por el DIF estatal. Se contaba con material áulico como bancas, sillas y mesas en condiciones no aptas (rotas, incompletas y mal soldadas) para el trabajo escolar. Se tenían áreas de recreación tales como cancha techada, una plaza pequeña, y áreas diversas como pasillos y jardineras. La institución contaba con una población escolar de 187 alumnos de 1°a 6°, dentro de esta se encontraba un 10% de alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, ya que presentaban una discapacidad física, sensorial o intelectual.

Con respecto al nivel educativo, la comunidad, contaba con bajo rendimiento académico: algunas de las posibles causas son:

- El nivel de escolaridad de los padres de familia; la mayoría cursó solo la primaria, pocos secundaria y en algunos casos no estudiaron y no sabían leer ni escribir.
- La fuente principal de ingresos para las familias era el comercio, la mayoría de los padres de familia se dedicaban a vender fruta, aguas frescas y comida fuera de la comunidad e incluso fuera del estado.

- Poco aprecio a la educación y apoyo académico hacia sus hijos.

Había familias nucleares y compuestas en las que, en la mayoría, el sustento económico era del padre, quedándose a cargo de los hijos la madre y en algunos casos los abuelos o tutores, ya que en algunas familias trabajaban padre y madre; lo anterior influyó de manera directa en el trabajo educativo con los alumnos y en su desempeño escolar, dado la falta de apoyo de los padres de familia.

Por la ubicación geográfica de la escuela, se le consideraba escuela de paso para los docentes porque buscaban acercarse a Querétaro capital o a una escuela cercana a su domicilio, por esto cada ciclo escolar se dio rotación de personal docente, sin embargo, los alumnos continuaron en esta escuela su educación. Entre los alumnos con discapacidad se encontraba una ciega y un sordo que egresó el ciclo 2019 - 2020, y de ellos es mi experiencia. En el ciclo escolar 2018 – 2019 tomé la dirección de la USAER, conocí la escuela y por lo tanto a varios de los alumnos con discapacidad, en esos momentos la alumna ciega cursaba el 2° grado, me encontré con una niña que debía ser trasladada con apoyo de la maestra o algún compañero a cualquier lugar dentro de la escuela, no quería hablar con nadie, si se le pedía que se desplazara sola no se movía y se ponía tensa de tal manera que apretaba sus manos una contra la otra.

Respecto a los aprendizajes la docente de escuela regular mencionó que solo la ponía a trabajar con plastilina y con algún otro material con el que contaba como pelotas o juguetes de ensamble. En este ciclo también se integró una maestra de aprendizaje de USAER; estas profesionales se ubican en las escuelas donde exista una matrícula mayor de alumnos con discapacidad, que enfrenten o experimenten barreras para el aprendizaje y la participación y, por lo tanto, requieren de apoyos específicos y/o ajustes razonables. Al conocer a la alumna refirió que no tenía la experiencia de trabajar con ciegos, se le dificultó hacer la evaluación pedagógica y desconocía cómo hacer su intervención con la alumna y asesorar a la profesora. Con el alumno sordo, ocurrió algo similar, el profesor del alumno comentó no saber cómo enseñarle y que el alumno solo imitaba lo que los demás hacían, la maestra de aprendizaje de USAER tampoco tenía la experiencia de trabajo con sordos.

Al indagar con la psicóloga y demás maestras de la USAER sobre la historia del trabajo en esta primaria refirieron que, como era la escuela más lejana, a Querétaro capital, nadie quería ir a esa escuela, se dejaba a que se designara a las que llegaban contratadas por honorarios o interinatos, los cuales son desde 15 días, tres o seis meses, no más, entonces el trabajo con estos alumnos era por períodos.

Al percatarnos, la maestra de aprendizaje y yo, que los alumnos estaban muy por debajo del nivel académico y de habilidades sociales, comenzamos a crear estrategias de trabajo, preocupados porque desarrollaran, en la medida de lo posible, habilidades para la vida. Sin embargo, la profesora de la alumna ciega se negó a implementar las sugerencias que se le brindaban, no podía soltar a la alumna, la llevaba al baño y no la dejaba participar en la clase de educación física ni de honores a la bandera, en los recreos la mamá de la alumna le daba de comer en la boca y la alumna permanecía sentada a lado de su mamá hasta terminar el recreo, luego la mamá la llevaba al salón.

Durante los meses que estuvo la profesora de escuela regular, no cambió su forma de actuar con la alumna, tampoco aceptaba los apoyos educativos que se le brindaban. La profesora siguiente había trabajado en una primaria particular, escuchaba las sugerencias pedagógicas y se comprometió a realizar todo lo que estuviera en sus manos para que la alumna mostrara avances. También platiqué con la mamá y la motivé para ayudar a generar la independencia de su hija, la señora comentó que no quería que le pasara nada a su hija, como caerse y lastimarse por ser ciega.

Fue algo desconcertante encontrar a estos alumnos en esta situación, pareciera que el ser ciega y sordo limita a quienes los rodean para desarrollar acciones que favorezcan su desarrollo. Con el alumno sordo, se desconocía la lengua de señas mexicana por parte de los profesores, de la familia del alumno y del personal de la USAER; entonces, el alumno lo pasaban de grado por el simple hecho de asistir a clases, aunque los profesores sabían de la existencia de la lengua de señas mexicana y de otros materiales, no tenían intenciones de aprenderlos, solo esperaban que el alumno cursara el 6° grado y ya no estuviera en la escuela.

Otro de los contextos de trabajo se realizó en la comunidad El Salitre, la cual se encuentra ubicada a escasos 5 km de la ciudad capital, por tal motivo ahora se le nombra colonia del municipio de Querétaro. Las principales actividades económicas de la población son herrería, albañilería, algunos comerciantes, obreros, empleados, pintores, mecánicos, jornaleros; en cuanto a la alimentación, la dieta alimenticia se basaba en el consumo de productos de la canasta básica como: huevo, leche, pan, frijoles, tortillas, chile y ocasionalmente carne, según las posibilidades económicas de cada familia. Era una comunidad semiurbana que contaba con instituciones educativas públicas y privadas como preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. La localidad disponía de servicios de agua potable, energía eléctrica, teléfono, transporte urbano, alumbrado público, jardín público, un dispensario, farmacias, misceláneas, tortillerías y carnicerías. Con lo que respecta al tipo de viviendas, algunas estaban construidas con block, lozas de concreto, tabique rojo, de una, dos o tres plantas.

En cuanto a las características de la comunidad, se observó en buena medida la desintegración familiar, alto porcentaje de madres solteras; adicciones como alcoholismo, tabaquismo, pandillerismo y drogadicción; embarazos a temprana edad y poca o nula atención por parte de los padres de familia, generando deserción y bajo rendimiento escolar además del *acoso escolar y cutting* e intentos suicidas, por lo que respecta al número de hijos por familia es de 2 a 4.

Debido a la cercanía de la capital del municipio de Querétaro, así como el establecimiento de empresas y centros comerciales, ha crecido la población de habitantes que llegan a vivir a la comunidad del Salitre provenientes de diferentes lugares, de esta población son los jóvenes que acuden al plantel educativo. Los adultos oriundos de esta comunidad conservaron sus tradiciones como: el festejo a los santos patronos de la comunidad, el de la Virgen de Guadalupe y de Santa Ana. Lo que permitió invitar a los jóvenes a formar parte de las danzas de concheros y apaches quienes participaron los días, 12 de diciembre, 3 de mayo, 15 y 28 de agosto, motivo por el cual se tenía un mayor porcentaje de inasistencia de alumnos a la escuela.

La escuela Telesecundaria en la colonia del Salitre, en el Municipio de Querétaro. Dispone de la siguiente infraestructura:

- Un aula didáctica, adaptada HDT
- Un laboratorio no equipado, en proceso de habilitación.
- 10 aulas didácticas con mobiliario suficiente.
- Un módulo de anexos insuficiente para el número de alumnos.
- Bardado en un 30% con tabique rojo y el resto con maya ciclónica, que provocó inseguridad en la comunidad escolar.
 - Cancha de usos múltiples y un patio cívico.
 - Espacios deportivos y de recreación
 - Biblioteca
 - Servicio de internet.

La escuela contaba con 10 grupos atendidos por 8 profesores de base y 2 interinos. Tenían nivel de licenciatura con diferentes especialidades en matemáticas, biología, geografía, telesecundaria, español, bioquímica e inglés. En esta telesecundaria asisten algunos alumnos con discapacidad, como déficit de atención, trastorno de esquizofreniforme orgánico, trastorno oposicionista y desafiante, trastorno de lectura, trastorno de lenguaje, trastorno de coordinación motora, trastorno mixto del aprendizaje y discapacidad motriz. Aunque la directora tenía la apertura para que se inscribiera a todo adolescente, el profesorado no daba la importancia que merecían estos alumnos. Algunas profesoras buscaban que el alumno fuera atendido por la maestra de aprendizaje afuera de su aula, los demás alumnos, pasaban más tiempo fuera de sus salones de clase. Esto no les afectó a los profesores pues consideraban que, si no trabajaban al ritmo de los demás, era mejor que no estuvieran dentro del salón. Cuando se les brindaron talleres a los profesores sobre estrategias educativas de intervención no asistieron o si estaban presentes realizaban trabajo atrasado, buscaban que la USAER se responsabilizara de la educación de estos alumnos. Si bien, los alumnos asistían de forma regular a la escuela, los docentes no los tomaban en cuenta en las actividades, mostraban

un desinterés y aunque la directora era sabedora de que estos alumnos asistían a la escuela buscaba que de igual manera la USAER se responsabilizara de ellos.

Los padres de familia mostraron su interés para que sus hijos recibieran la educación en esta escuela, aunque tienen que trabajar, cuando se les solicitaba asistieran a una reunión lo hacían, sin embargo, sus hijos se quedaban solos en casa por la tarde.

Con lo anteriormente descrito, mostré un panorama amplio de dónde y cómo ocurrieron las situaciones que me fueron significativas y que a continuación muestro a modo de síntesis: evitaron que asistieran a la escuela, se pedía una atención fuera del aula de clases, comentaban que no debían estar en la escuela, los limitaban de participar de actos cívicos y sociales. En los ensayos de rondas infantiles y bailables se les colocaba en el centro y los compañeros danzaban a su alrededor, o los dejaban fuera del bailable.

Se presentaron comentarios de profesores, padres de familia y directores escuchados por el equipo de la USAER. Expusieron que los alumnos no aprendían y que no eran independientes. Escuché a docentes decir que ese alumno qué hace ahí si no sabe nada, que lo reprobaran, que lo enviaran al CAM (Centro de atención múltiple). Escuché a padres de familia decir a sus hijos que no se juntaran con su compañero con discapacidad. Algunos docentes se refirieron a los alumnos como “pobrecitos” mencionaron que no aprenderán nunca, que no desarrollarían habilidades y los excluyeron del grupo o no los tomaron en cuenta para desarrollar alguna actividad. Provocaron que algunos alumnos los rechazaran, se burlaran, los etiquetaran, les pusieran apodos, se aprovecharan de ellos o los usaran para hacer cosas que lastimaron a otros, sin ninguna consideración. Algunos padres de familia les prohibieron a sus hijos que se juntaran con ellos porque creían que estaban locos, enfermos o por temor a que se contagiaran, teniendo total desconocimiento de la situación.

En general los comentarios fueron encaminados a las creencias que tienen los alumnos. Por ejemplo: “pobrecito”, “ayúdale, porque no sabe”, “ese niño no aprende”. Fui testigo de burlas hacia niños con discapacidad intelectual. Madres de

familia me compartieron el menosprecio e incomprensión del entorno social y familiar hacia padres de niños con discapacidad: “eres un burro. “Él no va a aprender por más que se le enseñe”. “Para qué me desgasto”. “Ese, ahí déjenlo”. “Para eso existe el CAM”. “Niño tonto, no sabe”. “Si aprende, pero se hace el que no para que lo mimen”. “Son alumnos flojos, no sabe hacer nada, está tontito”. Escuché maestras que se negaban a trabajar con un alumno con discapacidad, u otros que los vieron con lástima. “Pobre está enfermo, no aprende, para qué estudia”.

Estimo que el presente trabajo de investigación permitirá comprender las representaciones sociales sobre alumnos con discapacidad de directores y docentes lo creo porque para Mora (2020)

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (p. 7)

Esta cita me sirvió para mostrar mi interés por conocer e interpretar las representaciones sociales, el cómo se manifiestan y su trascendencia en el ámbito escolar de algunas escuelas primarias y una telesecundaria.

Lo descrito líneas arriba, me permitió formular la pregunta inicial a resolver en esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de alumnos con discapacidad? Consideré que las representaciones sociales de directores y docentes impactaban en la educación que otorgaron a los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar.

I.2 Justificación

Fue necesario llevar a cabo esta investigación porque en todo proceso educativo no

solo se enseñan contenidos curriculares, sino también se transmiten ideas, prácticas, experiencias y sentimientos, también productos culturales como mitos, religión y creencias. Las representaciones sociales, en el contexto escolar, no se deben dejar pasar por alto, debido a que, en ocasiones, devienen situaciones conflictivas que dificultan el logro de los fines educativos.

Esta investigación se justifica porque: i) Posibilita la intervención pedagógica fundada. El docente, considerado el mediador o acompañante estratégico entre los estudiantes para promover, orientar, descubrir y construir sus propios aprendizajes, juega un papel importante y decisivo en la promoción de los procesos de crecimiento personal del estudiante y en el marco de la cultura grupal a la que pertenece. Intervenir en la práctica implica un conocimiento extenso de la misma. El docente al mejorar su práctica y ser un riguroso investigador de sí mismo, desarrollará un proyecto que conlleve estrategias, actividades y acciones que transformen significativamente su quehacer diario en atención a los procesos educativos de alumnos con discapacidad.

ii) Los directores reconocerán características de “los alumnos con discapacidad” (SEP, 2018, p. 15), para que formen parte de las acciones en el plan escolar de mejora continua de cada centro educativo. A través del programa de mejora continua que es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en tiempo establecido. Es un punto de partida para que el director se apoye de su colectivo docente para analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas para tomar decisiones consensuadas que favorezcan la atención de estudiantes con discapacidad.

iii) Los alumnos con discapacidad recibirán una educación escolar más pertinente, a la par que el resto de sus compañeros. Una educación pensada y reflexionada de acuerdo con las características de la discapacidad y vinculada al currículum.

iv) Investigadores de esta temática encontrarán aportes adicionales dados

por esta tesis. También se justifica porque previamente las representaciones sociales, a propósito de alumnos con discapacidad, ya han sido motivo de investigaciones previas.

Esta tesis aporta resultados –a partir de investigar representaciones sociales de un sector educativo en específico, de algunos directores y docentes– que contribuyen a conocer lo que posiblemente determine las formas de relación docente; aquellas que favorecen o dificultan la educación de alumnos con discapacidad. Asimismo, ofrece un punto de partida para futuras investigaciones a quienes les interese el campo de la investigación educativa sobre capacidades diferentes.

I.3 Antecedentes

Toda investigación requiere de un sustento científico que respalde lo trascendental del problema que se quiere describir. Trascendencia que tiene para este investigador, exponer algunos estudios realizados en el contexto educativo, en un ámbito internacional y nacional, vinculadas con el problema de esta investigación: las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de estudiantes con discapacidad.

Mostrar algunos antecedentes de investigaciones educativas, realizadas para alcanzar un grado de licenciatura, maestría o doctorado, en los últimos 6 años, son substanciales para sustentar esta construcción científica. Las consideraré útiles, para la investigación que en este documento expongo, por estar relacionadas con alguno de los conceptos clave que conforman la problemática aquí expuesta: lo que a representaciones sociales refiere, a estudiantes con discapacidad, así como a educación e inclusión educativa.

Bonavitta (2017) en su trabajo titulado *Sentido común y representaciones sociales: Obstáculos para los derechos de las personas con discapacidad*, describió de qué manera el sentido común y sus representaciones sociales sitúan a las personas con discapacidad en una situación de desventaja social.

En este trabajo, se presenta un recorrido histórico de cómo han sido tratadas

las personas con discapacidad que va, desde fingir la muerte, hasta el ocultamiento, desde ser vistos como quienes corrompen el ideal de belleza pretendida por una sociedad determinada. Escribe que en el modelo médico hegemónico se menciona la discapacidad como deficiencia fisiológica orgánica, reduciendo a la persona a un cuadro médico, inhibiendo facetas fundamentales del sujeto como: su historia, sociabilidad y participación. Se lee sobre cómo el modelo médico y los derechos etiquetan a las personas, puesto que se les otorga una cartilla o identificación con el título de discapacitado antes que una persona, con ello lo colocan en una situación de desventaja social.

La tesis-investigación me ayudó a dirigir mi investigación, porque su método, objetivo y conceptos fueron importantes para mi investigación, conceptos como representaciones sociales y discapacidad, lo que escribe y el cómo son vinculados me ayudó a comprender mejor mi objetivo de investigación.

Loyola (2019), realizó un estudio fenomenológico–hermenéutico titulado La relación afectiva de las maestras de nivel primaria con sus estudiantes que presentan necesidades educativas especiales: su impacto en la educación.

Pretendió describir e interpretar la relación afectiva de las maestras del nivel educativo primaria con los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales. Entre los resultados obtenidos están que las maestras de la primaria, al relacionarse afectivamente con los alumnos de su grupo, con la diversidad estudiantil, incluidos los estudiantes que presentaban necesidad educativa especial, mostraron cierta tendencia a expresar un tipo de persona particular o individual. El egoísmo o altruismo fueron elementos presentes en estos tipos de persona, así como las formas de expresar su afectividad al trabajar y relacionarse con los alumnos identificados con Necesidades Educativas Especiales.

La tesis-investigación me ayudó a dirigir mi investigación, porque la realizó en un espacio escolar y con alumnos con capacidades diferentes. Los antecedentes aquí retomados conducen a admitir que el objetivo y el método utilizados brindan un referente muy allegado al contexto de mi investigación. Se relaciona en el que ambas se enfocan en las formas de relación docente que favorecen y dificultan la

educación de alumnos con NNE una pretendiendo analizar la afectividad y otra las representaciones sociales.

Cedeño y Cruz (2020), realizaron un estudio del tipo análisis de discurso titulado Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva: posibilidades. Su objetivo es exponer las posibilidades que tiene la teoría de las representaciones sociales para estudiar la educación inclusiva de estudiantes con capacidades diferentes. Se partió del supuesto que dicha teoría, reconocida como un corpus teórico-metodológico, permitió aproximarse analíticamente a espacios simbólicos más o menos duraderos en el tiempo y desde los cuales se han montado visiones concretas sobre determinados fenómenos; en este caso, sobre la posibilidad/imposibilidad de la inclusión de personas con capacidades diferentes a la escolarización regular y, por ende, a un ejercicio interesante de institucionalización y normativización. Entre sus resultados describe la amplia posibilidad de utilizar la teoría de las RS como lente analítica y heurística, para comprender problemáticas como la inclusión de personas con capacidades diferentes al ámbito escolar.

El estudio reforzó mi investigación porque contribuyó con la posibilidad de estudiar la educación, a partir de las representaciones sociales y su reconocimiento como un corpus teórico, y cómo hacer análisis de un espacio simbólico, gracias al método fenomenológico-hermenéutico.

Gutiérrez y Martínez (2020), en su trabajo titulado Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad, sus objetivos fueron identificar la RS de los docentes sobre las exigencias que conlleva la implementación cotidiana de la educación inclusiva. También se propuso indagar el orden jerárquico de la dificultad que los docentes les atribuyen, dentro de sus RS, al conocimiento previo sobre discapacidad y la emoción suscitada. Partió de la hipótesis general de que tal vez las representaciones pueden ser un predictor de las conductas y emociones de los docentes, hacia los estudiantes en situación de discapacidad. Averiguó, a través de un método de encuesta llevado a cabo con 25 profesores de aula regular del nivel de básica primaria (18 mujeres y 7 hombres),

de distintas instituciones educativas públicas de Bogotá y Cali.

Entre sus resultados, respecto a las RS, fueron que los docentes consideraron que, en la inclusión escolar, ellos tenían un rol articulador entre las políticas públicas y la implementación pedagógica en el aula, aunque no siempre con la preparación adecuada.

El estudio me ayudó a comprender mi investigación, porque en sus objetivos abarcan conceptos importantes, me proporcionó ejemplos de instrumentos y los resultados que se obtienen al utilizarlos, algo que me dio opciones a utilizar, porque se aborda las representaciones sociales y su análisis.

Peña y Carrascal (2019), en su trabajo titulado "Comprensión de la discapacidad desde las representaciones sociales de estudiantes en contextos rurales", sus objetivos fueron caracterizar las representaciones sociales (RS) de los estudiantes con discapacidad (ECD) y de los docentes en sus prácticas educativas. Plantearon esos objetivos en la búsqueda del reconocimiento y la acogida de la discapacidad, teniendo en cuenta las políticas educativas actuales en esta materia. Partieron de la hipótesis general de que, tal vez, los sujetos, al comprender la naturaleza de la educación inclusiva, respondan a la diversidad, tomando en cuenta la voz de los sujetos, sobre todo, aquellos en riesgo de exclusión por su discapacidad. Consideraron analizar a profundidad el universo de las representaciones sociales como el camino clave para acoger y respetar la diversidad. Indagaron a través de un método fenomenológico llevado a cabo con estudiantes con discapacidad y docentes.

Encontraron, dentro de sus resultados, que a partir de las preconociones de estudiantes con discapacidad y de docentes, es preciso destacar cómo el conglomerado social crea esquemas desde el campo escolar frente a la discapacidad; esos esquemas establecen barreras tanto en el plano personal como social, generando en algunos espacios exclusiones e instaurando la discapacidad como una limitación. Asimismo, debido a conceptos y creencias ubicadas desde el modelo médico se cree que la discapacidad es una enfermedad que limita al ser humano para desarrollarse, se identifican etiquetas que perpetúan las barreras para

brindar espacios reales de participación a los estudiantes con discapacidad; por ello, a nivel emocional los estudiantes con discapacidad en ocasiones sienten, soledad, aislamiento, lo que genera barreras en la interacción con sus otros compañeros y docentes, incluso con sus familiares.

Este trabajo me ayudó a dirigir mi investigación porque indagó las representaciones sociales de alumnos y docentes como parte del objetivo, mismos conceptos que son parte de mi trabajo. Sus resultados me proporcionan un referente para dirigir el objetivo y los posibles instrumentos a utilizar para mi trabajo de investigación.

Maritrini (2017), en su trabajo titulado Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad, persiguió el objetivo de construir las representaciones sociales de los docentes de educación primaria en torno a la inclusión de las personas con discapacidad. Utilizó el método de entrevista en profundidad. Los sujetos participantes fueron docentes de educación primaria.

Entre sus resultados están que el maestro, como figura clave, tiene el compromiso social de promover acciones que redunden en beneficio de la escuela, para que se examine acerca de la población estudiantil. También para que se acepte y comprenda que todos los niños que a ella acuden son diferentes, entendiendo esto como un elemento esencial de la raza humana y no como un defecto de esta. De igual forma, señaló que iniciar procesos de cambios profundos en la escuela permitirá leer de otro modo las relaciones que ahí se tejen, aceptando la diferencia para que habite sus espacios con mayor naturalidad y hospitalidad. De tal manera que la inclusión educativa no continúe siendo vista como el hecho restringido de “estar”. De continuar así, la alteridad únicamente transitará algunos años por sus espacios, pero viviendo momentos de invisibilidad y/o aislamiento sin que los toque una verdadera formación para la transformación de su ser.

El estudio contribuyó a encauzar mi investigación, porque utilizó el instrumento de entrevista en profundidad describe cómo lo usó y analizó. Este instrumento lo implementé en mi investigación, además, representaciones sociales

y docentes de educación primaria son conceptos que formaron parte de mi trabajo.

González (2018) realizó una tesis titulada Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la escuela Pablo Besson N° 5027. El objetivo fue conocer las representaciones sociales sobre la inclusión educativa de las docentes de grado, de las maestras especiales y de las maestras de apoyo de educación inicial y primaria. Así como observar cómo influyen las representaciones sociales del docente en su práctica pedagógica. El enfoque fue mixto. En los docentes se pudo observar la influencia de las RS en las prácticas pedagógicas sólo en algunos casos. Esto se debió a que las didácticas actuales utilizadas, para el manejo de la población con discapacidad, son implementadas generalmente por las maestras de apoyo y no por las maestras de grado, como se mencionó anteriormente.

Esta tesis me apoyó a dirigir mi investigación porque utilizó el concepto de RS como parte de su objetivo, así como la muestra que fue de docentes de educación regular colaboró para tener un referente con similitud a mi investigación.

Portilla (2020), en su trabajo de investigación cualitativa titulado Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la universidad de los Llanos, su objetivo fue establecer las representaciones sociales que docentes de la Universidad de los Llanos han construido sobre los y las estudiantes con discapacidad, a través de sus recorridos académicos y personales en la institución.

Encontró, dentro de sus resultados, que en docentes de universidad los procesos de educación inclusiva y las representaciones sociales que elaboró el profesorado, sobre los y las estudiantes con discapacidad, sí se pudieron configurar como barreras discapacitantes, si estas representaciones son poco favorables; o como oportunidades de reconocimiento y crecimiento para todos, si estas representaciones fueran más positivas. Lo anterior, en razón que el docente es un modelo para seguir en el aula por todos los estudiantes, y sus actitudes y prácticas hacia los y las estudiantes con discapacidad son un referente para el resto del grupo.

Esta investigación reforzó mi trabajo de investigación, porque es cualitativa, utilizó el concepto de RS y fue realizada en espacios educativos, sus resultados sirvieron para tener una mirada respecto a lo obtenido y ver cómo se desarrollan los conceptos de Rs, educación y agentes educativos.

Toscano (2017), en su tesis de maestría titulada Representaciones sociales de los docentes hacia la población infantil con discapacidad en el jardín de la Florida, su objetivo fue establecer las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. Utilizó el paradigma hermenéutico, realizó un estudio cualitativo. Los sujetos participantes fueron docentes de jardín de niños. Entre los resultados, encontró que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga, entre otros) y con sus prácticas en el aula. Así mismo, encontró con respecto a las prácticas educativas que, aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad, desconocen algunas didácticas que se implementan para niñas y niños con discapacidad.

Esta tesis brindó soporte a mi investigación, porque la realizó con docentes y en jardín de niños, utilizó los conceptos de Representaciones sociales y discapacidad, estos conceptos son fundamentales en mi investigación porque ofrecieron información de investigaciones similares a la que realicé. En los resultados mostró que las Rs tienen un papel importante en las interacciones educativas. También fue útil porque abre la mirada de la investigación a los sentimientos docentes.

García, Piña, y Aguayo (2019), realizaron un estudio de corte mixto titulado Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. El objetivo fue identificar las diversas expresiones de los estudiantes sobre las personas con discapacidad de tres universidades del interior del país, México. Los estudiantes fueron los participantes. Entre sus resultados, se encontró que existe una similitud con los estudios previos analizados, en donde se presenta a la persona con discapacidad, como un grupo de reivindicación y en un

proceso de aceptación plena en la sociedad mexicana. Sin embargo, existen resquicios, que aparecen aún en los círculos de los estudiantes, sus expresiones son reflejo de los contextos en los que se encuentran. Es decir, el espacio cotidiano de los jóvenes cuanto más diverso sea las representaciones tienen cambios mayores. También, el mayor acervo de conocimiento en las familias contribuye a una mayor adquisición de información y, por ende, una apertura ante la diversidad.

Esta investigación impulsó a conducir mi investigación, porque utilizó el concepto de representaciones sociales, mismo que fue fundamental en mi investigación y proporcionó la posibilidad de utilizar la teoría de las representaciones sociales en educación con este antecedente. También fue provechoso porque abre otra veta de interés la información familiar y, agregó, docente sobre la discapacidad es un elemento importante para considerar.

De las investigaciones revisadas su objeto de estudio fueron las representaciones sociales y discapacidad en ámbitos educativos, en diferentes lugares y temporalidad. Se leyó el supuesto que la teoría de las representaciones sociales es reconocida como un corpus teórico-metodológico, lo que permite aproximarse analíticamente a espacios simbólicos y también como un camino clave para acoger y respetar la diversidad.

Los anteriores antecedentes apoyaron a validar la relevancia que tiene la presente investigación, en el contexto educativo, al responder a una problemática suscitada en un espacio escolar, no exclusiva de la primaria y telesecundaria en la que se realizó este estudio, sino también latente en otros centros escolares de la educación básica y de algunos otros niveles educativos.

Presentar los antecedentes arriba mostrados me ayudó a comprender qué pasos dar para no perder rumbo ni sentido a mi investigación, también, me orientaron en cómo dar cuerpo a este documento de investigación. Las investigaciones presentadas me permitieron clarificar las categorías a utilizar en el estudio de la investigación: representaciones sociales, educación, discapacidad e inclusión educativa. Las investigaciones examinadas, justificaron la relevancia que tiene investigar representaciones sociales de directores y docentes en el contexto

escolar.

II. Fundamentación teórica

Las teorías que ofrecieron sustento a la presente investigación fueron consideradas con base en los conceptos clave empleados aquí: educación, representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva. A continuación, se explica en qué consisten, siguiendo el orden antes enunciado.

II.1 Educación

Para hablar de educación abordaré el texto de Emile Durkheim, titulado La educación, su naturaleza y su papel. El texto se centra en explicar que la educación, consiste en una socialización metódica de la generación joven:

“...la educación es la acción ejercida por generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño ciertos números de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente específico al que está especialmente destinado”. (Durkheim, 1996, p. 60)

La educación es social, gracias a ella las generaciones jóvenes aprenden costumbres y conocimientos de las mayores. Acción que vuelve al ser humano en un ser social. Para Durkheim, el fin de la educación es constituir el ser social con

un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. (Durkheim, 1996, p. 61)

Educar es pasar del ser individual a ser social, proceso que se desarrolla en la sociedad, considerando que la educación varía de un lugar a otro, de una sociedad a otra, de una clase social a otra.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de

esta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. (Durkheim, 1996, p. 54)

La educación tiene por objeto grabar en la conciencia colectiva saberes, mismos que se acumulan de generación en generación y son transmitidos mediante el lenguaje y la socialización.

El ser social “no viene dado del todo en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido el resultado de un desarrollo espontáneo” (Durkheim, 1996, p. 61). La educación está sometida a fuerzas políticas que modifican la naturaleza congénita del hombre convirtiéndolo en servidor, creando un ser nuevo como resultado de la virtud creadora de la educación humana, entonces, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad. Ante esto Durkheim mencionó que “todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de la existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias” (Durkheim, 1996, p. 66).

Para terminar, la educación es una socialización metódica de la generación joven ejercida por generaciones adultas, el texto menciona que

en efecto, para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que se suceden, que las una las unas a las otras y esta personalidad moral es la sociedad. (Durkheim, 1996, p. 68)

Esta idea de educación se vincula con el tema de investigación porque la educación humana se basa en una serie de representaciones que generan ideas y sentimientos, esto se manifiesta en la socialización y es allí donde el acto de educar toma el papel de generador de espacios de encuentro entre personas que poseen diversas personalidades lo que pudiera llevar a acciones que beneficien a algunos actores, en este caso, actores educativos.

II.2 Representaciones sociales

Para hablar del concepto de las representaciones sociales (RsSs), que fue retomado en esta investigación, sigo el trabajo realizado por Martín Mora (2002). En

él se esboza un planteamiento metodológico renovador dentro del análisis del sentido común y de lo cotidiano, como una explicación útil de la construcción social de la realidad. Mora (2002) menciona que hablar de la psicología es un asunto difícil debido al inevitable encuentro con una disciplina científica versátil y en construcción. Este problema se matiza más por la inclusión de los elementos ideológicos de lo aparentemente subjetivo. Resulta importante estudiar las Representaciones Sociales (RsSs) de Serge Moscovici, como modelo reciente en la psicología social. Moscovici (1961) escribió que la representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación

es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación del individuo. (Moscovici, 1961, pp. 17-18).

En los estudios de Wundt (citado por Mora, 2002, p.3) la idea central es que la experiencia de las personas brindaba el reporte introspectivo, siendo necesario acudir a otras formas que dieran cuenta de fenómenos más complejos, en donde el individuo no podría ser fiel testigo por su implicación en el proceso. A su vez, Mead (1995 citado por Mora, 2002, p. 5) coloca a la intersubjetividad dentro de lo que llama conversación interior, el pensamiento, constituido por tres interlocutores: el Yo, el Mí y el Otro. El Yo que actúa, que se aparece, que emerge de repente y sin aviso; el Mí, que constituye el percatamiento de lo que hizo el Yo; que es el bagaje de criterios con que cuenta el Mí para evaluar los aspectos espontáneos de ese Yo; por eso el Otro de Mead es Otro Generalizado, que corresponde a la colectividad, a la realidad social, a la comunicación en la cual el Yo y el Mí existen (Baro, 1983).

Durkheim (1996) estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual. Es decir, que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coercitiva y que puede ser visualizada en mitos, la

religión, las creencias y demás productos culturales colectivos.

Jodelet (1976, citada por Mora, 2002, p. 14) ideó la técnica para analizar, independientemente del contenido temático, las fuentes de información de las cuales el sujeto obtiene sus datos. Al estudiar la representación social del cuerpo humano encontró cuatro fuentes globales de procedencia de la información extendida desde lo más personal hasta lo más impersonal: la vivencia del propio sujeto, lo que piensa el sujeto sobre sí, lo adquirido a través de la comunicación social y la observación (refranes y creencias populares), y los conocimientos adquiridos a través de los medios más bien formales como estudios, lecturas, profesión.

Para enfatizar el aspecto social en la representación encontramos que en las representaciones sociales interviene lo social de diversas maneras: por el contexto donde se sitúan personas y grupos; por la comunicación que establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas.

Mediante la teoría de las RsSs puede ser analizada una vasta gama de fenómenos como la percepción social, los mecanismos de comunicación, la función de la ideología de la formación del sentido común y en la determinación de lo que es o no científico; las formas de pensamiento y su aplicación, las creencias y los mitos, los criterios sobre la normalidad en términos consecuenciales; la conformación de la opinión pública y la influencia social. Fenómenos que, dicho sea de paso, no son exclusivos de la psicología social y que ahora más que nunca se impone como material de análisis de cualquier estudioso que tenga en la curiosidad y en la duda sistemática sus asideros preferidos.

Concluyo esta sección con una síntesis de la teoría RsSs. Epistemológicamente, la teoría se inscribe dentro de la tradición que enfatiza la interacción entre sujeto y objeto de conocimiento. La relación de influencia recíproca y sus mecanismos de construcción de la realidad son los rasgos legítimos para su análisis. La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici está emparentada con la sociología fenomenológica del conocimiento, con el

interaccionismo simbólico y la teoría crítica de Habermas, con la etnometodología, la historia de las mentalidades, con los métodos de análisis interpretativo del discurso social.

Para estudiar las representaciones sociales es fundamental considerar los procesos de objetivación y anclaje, ya que ambos constituyen los mecanismos centrales por los cuales se crea y consolida el conocimiento social. La objetivación permite transformar conceptos abstractos en imágenes o ejemplos determinados que permiten su comprensión, mientras que el anclaje integra estas nuevas ideas dentro de marcos de referencia previos, vinculándolas con creencias, valores y experiencias del grupo social. Estudiar conjuntamente estos procesos facilita comprender cómo las representaciones sociales no solo se originan, sino también cómo se mantienen y guían las prácticas y actitudes.

II.2.1 Objetivación

Consiste en la selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización. El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza enseguida. Es decir, lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificar al objeto de la RsSs con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado.

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe, emite y toma en el ciclo de las infra comunicaciones, puede ser superabundante. Para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan los 'signos lingüísticos' se enganchan a 'estructuras materiales' (se trata de acoplar la palabra a la cosa).
(Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002, p.11)

El modelo figurativo o esquema que resulta, cumple muchas funciones: a) constituye punto común o mediador entre la teoría científica inicial y su

representación social; b) aquí se realiza el cambio de lo que en la teoría es exposición general, abstracta e indirecta de una serie de fenómenos, en una traducción inmediata y funcional de la realidad que sirve al hombre común y corriente; c) el modelo asocia diversos elementos en un foco explicativo con una dinámica propia y suficiente; y d) permite a la representación social convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar tanto las percepciones o los juicios sobre el comportamiento, como las relaciones interindividuales.

En un primer momento, la concepción científica se confronta con el sistema de valores sociales resultando una elección de entre sus elementos. La naturalización otorga a la representación social el carácter de evidencia válida: se convierte en una "teoría profana" autónoma que sirve para categorizar las personas y sus comportamientos.

Moscovici concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere una armazón de valores.

II.2.2 Anclaje

Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes.

(Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002, p. 12)

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. Las figuras del núcleo de la representación son teñidas de significados que

permiten utilizar a la representación como un sistema interpretativo que guía la conducta colectiva. Además, el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones. Se trata, en suma, de su inserción orgánica dentro de un pensamiento constituido. Señala Denise Jodelet (1984), que el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente y proporciona marcos ideológicamente constituidos para integrar la representación y sus funciones.

De manera sintética, Moscovici (1979, citado por Mora, 2002, p. 12) aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan las emociones y la actitud del sujeto.

II.2.3 Núcleo figurativo

El núcleo figurativo se relaciona con la actividad mental de reconstruir algo, como lo primero que llega a la mente en imagen cuando hacen una pregunta referente a un aspecto de la realidad. Existe información científica sobre el tema de discapacidad, se otorga importancia al conocimiento del sentido común que es donde se crean las respuestas. El conocimiento aprendido es transformado en imágenes y tendrán un significado para los sujetos cercanos del sujeto que realiza el acto de representar, en este proceso participa la realidad subjetiva y la realidad objetiva. Para comprender mejor el núcleo figurativo retomo a uno de los autores franceses que mayores elementos ha proporcionado a la metodología de las Rs, Jean-Claude Abric quien respecto a núcleo figurativo escribió que

Es la esquematización de la teoría que se sustenta sobre la selección de algunos elementos concretos. Además de que son clasificados y seleccionados, los elementos del núcleo son igualmente descontextualizados, es decir, disociados del contexto que los produjo, adquiriendo así una autonomía mayor, que aumenta su

posibilidad de utilización para el individuo... El núcleo es simple, concreto, gráfico y coherente... lleva la marca de la cultura y de las normas del entorno social... Toma para el sujeto el estatus de evidencias. (Abric, p. 20, 1996, citado por Peña y Carrascal 2019)

Abric ayudó a comprender que el sujeto, en el momento que es necesario dar una respuesta, realiza una selección de todo lo aprendido en su entorno social y a lo largo de su vida, lo aprendido ha sido modificado en significado a causa de toda la información que le fue transmitida por los sujetos que forman su grupo social y por la capacidad cognitiva que el propio sujeto tiene para resignificar información. Para efectos de esta investigación, sirve conocer estos procesos para el análisis de las respuestas de las entrevistas a profesores y directores. Para fortalecer lo antes escrito retomo lo que Jodelet (1989, citada por Jean, 2001) aporta que

el núcleo figurativo, recorre y genera todos los discursos y las prácticas de los actores. Este núcleo es constituido por tres elementos: cerebro, nervios, mundo de carne y hueso, que funciona como estructura elemental de la imagen del hombre y de sus avatares (p. 204)

El sujeto hace uso del lenguaje para transmitir el significado que da al contenido extraído del entorno social, en esto hace uso de sus habilidades cognitivas, y para recibir la información. Para efectos de esta cuenta con los sentidos para escuchar y ver cómo se objetiva la información que su entorno concreto le proporciona.

II.2.4 Actitud

Es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. “Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación” (Mora, 2002, p.10).

Si bien esta clasificación no sustenta ninguna jerarquía o prioridad, el propio Moscovici lanza la hipótesis de su cronología que, al verse en conjunto, completa la estructura de la representación en términos de contenido y de sentido. Señala

Moscovici:

Se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002, p.10)

Si la actitud significa una especie de componente motivacional afectivo en la conformación de una representación social, resulta pertinente la observación de Herzlich (1979, citado por Mora, 2002) respecto a hacer estudios comparativos sobre la fisura o diferencia de los grupos en función de sus representaciones sociales, ya que éstas contribuyen a definir con cierta precisión tanto a los grupos como a sus tendencias.

La actitud es expresión oral y escrita, también son muestras icónicas en dibujos y arte, también es afectiva personal, la actitud es una forma de motivación que predisponen a la acción de un individuo hacia determinados objetivos o metas. La actitud designa la orientación de las disposiciones más profundas del ser humano ante un objetivo determinado. Existen actitudes personales relacionadas únicamente con el individuo y actitudes sociales que inciden sobre un grupo de personas. La escuela es un escenario donde se manifiestan las actitudes individuales y sociales, sea para hacer lo mejor posible la labor docente, crear un clima de sana convivencia o, todo lo contrario, crear un clima de desconfianza y del incumplimiento del objetivo de enseñanza académica, por esto toma importancia reconocer la actitud de docentes y directivos.

II.2.5 Información

Al hablar de información es hablar de los medios de comunicación masivos y también de los grupos sociales en que están inmersas las personas. Es preciso considerar lo complejo de la información que ambos transmiten, para esto el sujeto debe saber manejar y seleccionar la información que le sea importante. De acuerdo con la ubicación que posea el sujeto en la sociedad, determina la información a la

que tendrá acceso y con la cual hará el acto de representar. El conocimiento sobre el objeto varía de cantidad y calidad, es importante señalar que hay una variación en recibir información sobre cierto tema como la discapacidad donde la información es científica con argumentos en estudios y señalamientos del tema por parte de organizaciones internacionales como la organización mundial de la salud, la clasificación internacional de enfermedades (CIE) o el DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). También existe información de sentido común, recibida de la familia, de la sociedad y los grupos sociales donde nacemos y desarrollamos. Esta última es importante para este trabajo de investigación, para analizar opiniones y formas de pensar respecto a la discapacidad. Como complemento sobre el tema de información se retoma a Moscovici, (1979, citado por Mora, 2002) quien escribió que

la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada: los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes. (p. 9)

Como se mencionó antes, la información científica puede ser insuficiente debido, quizás, a que los medios de comunicación masivos transmiten información de entretenimiento y esta información es abundante, difiere bastante en qué transmitan, por ejemplo, opiniones sobre lo que es la discapacidad a que transmitan información de investigaciones científicas sobre lo que es la discapacidad. Esto lleva a la diferencia entre quien transmite qué es la discapacidad desde lo que ha construido sobre el tema a quien ha vivido la discapacidad en sí mismo o con algún sujeto de su entorno social. Existen autores que trabajaron esta teoría, interpreta donde predomina el hecho que considera que hay desniveles en cantidad y calidad de la información al interior de un grupo, así como un desfase en relación con lo requerido para constituir el fundamento sólido del conocimiento. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte relevante. A propósito de la información Moscovici (1979 citado por Mora,

2002) dice que:

la información es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de estos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad. (p. 10)

Dada la importancia de diferenciar el modelo médico y social, en la que el modelo médico en su mayoría es utilizado por un grupo de personas dedicadas al cuidado de la salud, pero también, cierto porcentaje de la población accede a esta información científica respecto al tema de la discapacidad. Otro sector de la población tiene información que es transmitida por su grupo social de origen respecto al tema de discapacidad, esta información posiblemente esté falta de una base científica y por tal motivo genere formas de actuar y pensar respecto a la discapacidad.

II.2.6 Campo de representación

En el campo de representación se expresa la organización del contenido de la información en forma jerarquizada, varía de un grupo a otro e, incluso, de individuo a individuo, depende de la cantidad de información accesible y condicionada por el contexto sociocultural y económico de los grupos o del individuo. Para López (2017), “El campo de representación se manifiesta mediante imágenes, estas permeadas por dimensiones de tipo cognitivo y emocional que redundan en actitudes y comportamientos específicos frente a una realidad concreta” (p. 122). La comprensión de determinada realidad está dada por un campo de representación influenciado por aspectos cognitivos, emocionales y de relaciones de poder.

Tales aspectos se convierten en herramientas útiles para aplicar procesos de reflexión, desarrollo de creencias y afianzamiento de conductas específicas. Ni el campo de representación, ni la actitud, ni la información por separado nos aclaran el concepto de representación social. Denise Jodelet ha dicho que el campo de la representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos

hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social (Mora, 2002, p7).

II.3 Discapacidad

El ser humano posee la tendencia o quizás la necesidad de colocarle nombre a todo cuanto lo rodea, a las ideas, objetos e incluso a las personas, con el propósito de entender y explicar su realidad, además que esto les permite generar modos de comportamientos. El concepto de discapacidad es importante para el fin de esta investigación, definirlo resulta ser una tarea complicada, este cambia dependiendo de la perspectiva médica y social, además de ser un término asociado con deficiencia y minusvalía.

II.3.1 Modelo médico

Hablando desde una visión médica “se alude a la discapacidad como enfermedad y se considera que la persona con discapacidad puede aportar a la sociedad siempre y cuando sean rehabilitadas y logren parecerse a las demás, para tener valor como personas” (Ripollés, citado por Hernández 2015, p. 48). Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Esta perspectiva haría parecer a las personas con discapacidad como seres inferiores, al considerarlos parte de una enfermedad y condicionar su valor como personas solo si estos se rehabilitan.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM). Con la que buscaban un enfoque conceptual de la discapacidad y minusvalía, así como un lenguaje común. Se trataba de crear una clasificación de las consecuencias de las enfermedades, traumatismos y otros trastornos. Esta clasificación fue concebida como un complemento de la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE) actualmente en su onceava revisión.

Según la OMS la deficiencia hace referencia a las

anormalidades de la estructura corporal, de la apariencia y de la función de un órgano o sistema, se identifica en términos de pérdida

de miembros o sentidos, disfunciones, limitaciones de funciones, algunos ejemplos de deficiencia son ceguera, sordera, mudez, amputación de un miembro y retraso mental. (Olmos, 2014, p. 1).

Dentro de la perspectiva médica propuesta por la CIDDM se define como “toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica” (Egea y Sarabia, 2001, p. 6). Por lo tanto, se podría decir que la discapacidad hace visibles las consecuencias de una deficiencia a partir de qué tan funcional es una persona para hacer cierta actividad, la discapacidad se representa en un solo nivel individual. Vista desde la perspectiva de la salud puede entenderse como la limitación o ausencia de la capacidad para desarrollar alguna actividad de la vida cotidiana de manera propia. Por ejemplo, discapacidad para leer, caminar, entablar una conversación, por mencionar algunas.

La minusvalía es la desventaja que se presenta como consecuencia de una “deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales)” (Egea y Sarabia, 2001, p. 6). A continuación, se presenta una tabla la cual muestra, de manera resumida y a través de ejemplos, la vinculación de los conceptos anteriores:

Deficiencia (Dimensión orgánica)	Discapacidad (Dimensión Individual)	Minusvalía (Dimensión social)
<ul style="list-style-type: none"> • Pierna amputada. • Pérdida parcial de la vista. • Pérdida de sensibilidad de los dedos. • Parálisis de los brazos o piernas. • Deficiencia de la función vocal. • Retraso mental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para andar. • Dificultades para leer páginas impresas. • Dificultad para recoger objetos pequeños. • Limitación de movimiento. • Limitación de la capacidad para comprender lo que se dice. • Aprendizaje lento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempleo • Incapacidad para asistir a la escuela. • Subempleo • Reducción de la interacción. • Aislamiento social.

Tabla 1. INEGI, 2001. P. 2

II.3.2 Modelo social

Considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado

conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias, para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Entendido así el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos.

Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política. La perspectiva social dice que:

la discapacidad ya no es un atributo de la persona si no el resultado de las relaciones sociales y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Este modelo trajo como consecuencia positiva la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad. (Seoane, citado por Hernández, 2015)

Al ya no ver la discapacidad como una característica propia de la persona sino atribuida por el contexto, es visible, entonces, el hecho de que la sociedad misma propicia la exclusión de estas personas y, a su vez, también propicia la creación de reformas no solo a nivel local sino también mundial, con las que se logran concientizar a la sociedad sobre el tema de las discapacidades en distintos ámbitos.

El concepto de discapacidad ha experimentado una extraordinaria evolución a lo largo de nuestra historia. Remontándonos muy atrás en el tiempo, en las culturas antiguas se asociaba a intervenciones de poderes sobrehumanos o castigos divinos, siendo una condición que generaba rechazo y aislamiento. Por fortuna esta concepción fue cambiando paulatinamente. En el siglo XV la discapacidad se seculariza y aparecen las primeras instituciones denominadas manicomiales, como su propio nombre indica, desde un punto de vista discriminatorio, segregador y estigmatizante.

Ya en los albores del siglo XX se comienza a percibir la discapacidad desde un enfoque asistencial, el Estado se implica y se crean los primeros centros de educación especial, pero desde una perspectiva excesivamente paternalista, que refuerza la dependencia y las actitudes de discriminación social y laboral. Esta mayor tendencia a la protección se ve reforzada tras la II Guerra Mundial, con la aparición de numerosas discapacidades sobrevenidas: por primera vez, algunas personas con discapacidad son consideradas héroes.

Así, en la segunda mitad del siglo XX, se empiezan a forjar los primeros *lobbies*, asociaciones formadas por personas con discapacidad y sus familias que se unen para defender sus derechos. Poco a poco, las personas con discapacidad van apoderándose y adquiriendo más presencia en la agenda política, aunque el camino por recorrer es aún inmenso. En España, en el año 1982 se produce un punto de inflexión con la aprobación de la LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido), hoy llamada Ley General de la Discapacidad, que reconoce los derechos de las personas con discapacidad y establece, por primera vez, la obligatoriedad de incorporar un porcentaje no inferior al 2% de trabajadores con discapacidad en las empresas de más de 50 trabajadores.

Sin embargo, no es hasta la entrada en el segundo milenio (siglo XX) cuando comienza a abandonarse la perspectiva asistencial y paternalista, que concibe a la persona con discapacidad como dependiente, inactiva e improductiva, para evolucionar hacia un nuevo enfoque en el que la persona con discapacidad cuenta con habilidades, competencias, recursos y potencialidades, si se le brindan los apoyos necesarios.

Según Gil (2018) en el año 2001 la OMS establece una definición de discapacidad que marca un antes y un después. La discapacidad es una condición del ser humano que, de forma general, abarca las deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación de una persona: las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, las restricciones de la participación son dificultades para relacionarse y participar en situaciones vitales.

Así, la discapacidad es un fenómeno complejo que no contempla al individuo de forma aislada, sino en su interacción con la sociedad en la que vive. Esta definición reconoce, por primera vez, el contexto social como factor determinante en la discapacidad de una persona. La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona.

A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda). (Cif, 2001, p. 27)

II. 4 Educación inclusiva

Cada país se encuentra en una etapa distinta de desarrollo en cuanto a su legislación y a las políticas públicas de educación inclusiva, así como también respecto de la voluntad política y los cambios actitudinales que se requieren para lograr una inclusión educativa. Además, históricamente los Estados han abordado de maneras muy distintas la situación de los niños y niñas con discapacidad, y esta variedad de respuestas puede influir de formas diferentes en la adopción de las medidas que se necesitan para implementar la educación inclusiva.

El informe Warnock (DES, 1978, citado por Sánchez, 2001, p. 557) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) supusieron un cambio de perspectiva en el enfoque educativo de la educación especial en aquel momento. El primero supuso un avance en cuanto al concepto, se habla por primera vez de necesidades educativas especiales que forman un continuo. Con el segundo se habla de integración, de pedagogías centradas en el alumnado con currícula amplios que se

adapten a las necesidades de cada individuo. Hacia finales de los años 80 del siglo XX, aparecen centros pioneros que van a desarrollar en España el programa de integración y con el fin de conseguir una escuela para todos, acogen en sus aulas a alumnado con necesidades educativas especiales, comúnmente llamado alumnado de integración.

El término educación inclusiva surge casi paralelamente, concretamente en el año 1990 en el foro internacional de la UNESCO, donde, en la Conferencia Internacional de Jomtiem, se promovió la idea de una educación para todos, dando respuesta a toda la diversidad dentro del sistema de educación formal. Para la UNICEF, Cuadernillo 1, (2014), la educación inclusiva es:

“el proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”. (p. 45)

En el marco del contexto internacional y particularmente dentro de la coyuntura de la Educación Inclusiva, se han realizado diferentes normativas, convenciones y conferencias, con el propósito de generar acciones en pro de defender el derecho a la educación para las personas con discapacidad, en la tabla siguiente, tomada de Duarte y Sánchez (2019), y complementada con la Conferencia internacional de educación (2008) se enunciaron algunas de ellas.

Documentos e informes internacionales que regulan la atención educativa a estudiantes con discapacidad.	
Documento	Documento descripción

<p>Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008)</p>	<p>En esta declaración Jomtien, (1990, citado en Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2008 a), se apoyó para que todas las personas logren acceder a las oportunidades educativas y logren satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje las cuales constan de herramientas; (lectura, escritura, cálculo, expresión oral, entre otras) y los contenidos básicos para el aprendizaje; (conocimientos teóricos, valores, actitudes, autonomía e independencia), también se exige que la educación sea un componente central en las políticas mundiales del desarrollo humano siendo fundamental para que las personas logren una participación con sus pares a su vez solicita a todos los Estados que la educación sea accesible para todos, independientemente de sus condiciones sociales, culturales, cognitivas, económicas, vinculando una educación de calidad en donde los seres humanos sean autónomos, se invita a suprimir los obstáculos que impidan a que se dé una educación de calidad siendo excluidos, discriminados o marginados.</p>
<p>Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008)</p>	<p>Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008 b2) comenta que en 1993 se establecen no sólo la igualdad del derecho a la educación para todos los niños, jóvenes y adultos discapacitados, sino que declaran además que la educación debería impartirse en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación"</p>
<p>Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad, (1994)</p>	<p>Se hace referencia en esta época en Ciencia, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener la oportunidad de ingresar al medio educativo donde les ofrezcan una pedagogía centrada en el estudiante, se establece que no se deben crear ambientes educativos solo para personas con discapacidad, sino que se deben generar los apoyos de parte de los docentes, quienes deben prepararse para la atención a esta población. También se propone en esta conferencia que las currícula no pueden ser diferentes, sino que se debe generar una flexibilización y ajustar los contenidos a los estudiantes con discapacidad; así mismo, se da a conocer la importancia</p>

	que los docentes o padres de familia detecten a tiempo en los estudiantes la discapacidad intelectual y los trastornos del espectro autista, para tener en ellos una atención oportuna.
Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008 a)	Se encontró en Dakar (2000, citado en Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2008 a) la necesidad y la importancia de las escuelas y sus maestros en el medio educativo, quienes deben prepararse para atender a los estudiantes que logren acceder a ellas y a su vez logren responder a las necesidades que cada uno de ellos presente. Es en este Foro donde por primera vez se hacen explícitos los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. En esta convención se eliminó cualquier tipo de denominaciones excluyentes que segreguen a las personas con discapacidad. Esto permitió implementar el modelo biopsicosocial integrando a las personas con sus respectivas necesidades particulares y su contexto a una vida en sociedad, brindando a ellos facilidad para que sea posible la inclusión en los diferentes escenarios en que se encuentren. En esta convención se reconoce que toda persona con discapacidad debe adquirir una autonomía e independencia, teniendo la libertad de tomar cualquier decisión en su vida personal; del mismo modo se da a conocer el término de “ajuste razonable” y “diseño universal de aprendizaje”.
Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008 b)	Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008 b) menciona que en el 2001 la UNESCO inició un Programa emblemático de la EPT sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU, 2006.	En la convención se hizo un llamado a todas las instituciones educativas a nivel mundial y en general a cada uno de los Estados, para reconocer y aceptar a todas las personas con discapacidad en el marco de la diversidad con dignidad, respeto y equidad, para generar ambientes que potencien y fortalecer sus habilidades en un ámbito educativo, fortaleciendo la creatividad, el cuidado de la personalidad y la

	<p>identificación de los talentos, para que pudieran participar en una sociedad libre. Son los Estados quienes garantizan una educación de calidad con igualdad de condiciones para los demás, generando oportunidades en su recorrido académico hasta lograr, al final del proceso, una vinculación en su formación a nivel laboral para generar y potenciar su autonomía e independencia. (ONU 2006, citado por Duarte y Sánchez, 2019)</p>
<p>Conferencia Internacional de Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia</p>	<p>Se encontró en la Conferencia Internacional de Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro, (2008) se hace un llamado a que las estrategias que se implementen para que se dé una inclusión, deben tener en cuenta cuestiones de acceso, pero también cuestiones fundamentales relacionadas con la calidad y la equidad, elementos clave en la creación de los cimientos de una sociedad inclusiva.</p> <p>Es importante reconocer que incorporar la inclusión como principio rector requiere importantes cambios y mutaciones de los sistemas educativos y de la sociedad. Este proceso de cambio suele enfrentarse a varios desafíos, entre los que se encuentran, por lo general: actitudes y opiniones discriminatorias; falta de comprensión; falta de las competencias necesarias; recursos limitados y una organización inadecuada.</p> <p>La aceptación del cambio se refiere verdaderamente al aprendizaje. Significa que las escuelas deben fomentar los entornos en que los docentes adquieran experiencia de la misma forma en que esperan que sus alumnos aprendan con las tareas y actividades que realizan. Los docentes que se consideran a sí mismos como educandos tienen más probabilidad de facilitar eficazmente el aprendizaje de sus alumnos</p>

Tabla 2. Duarte y Sánchez, (2019), y complementada con el documento de la Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (2008)

El enfoque de la educación inclusiva, basado en los derechos humanos, requiere entender la inclusión desde una perspectiva educativa que incluya a todos los niños y niñas y está sustentada en las disposiciones de la Convención sobre los

Derechos del Niño (CDN) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Esto representa un cambio profundo en la manera en la que se conciben la mayoría de los sistemas educativos, que requiere el compromiso de crear sistemas y escuelas que respondan a las necesidades individuales de los niños y niñas, en vez de obligarlos a adaptarse a sistemas rígidos y estructuras predeterminadas. Para lograr este cambio, es preciso poner en funcionamiento una amplia gama de medidas para eliminar las barreras que obstaculizan la implementación de la educación inclusiva y para construir un marco sobre el cual esta pueda sostenerse.

Es importante destacar que la educación inclusiva no consiste en enseñar a los estudiantes a hacer frente a un sistema de educación no sensible, sino que trata de adaptar los métodos de enseñanza, los currículos, el personal y el apoyo pedagógico para garantizar al aprendizaje de todos los estudiantes, incluidos los estudiantes que los sistemas tradicionales no han sido capaces de atender. Para ser eficaz, la educación inclusiva debe contar con un enfoque multisectorial y la participación de las partes interesadas. De la misma manera, debe tomar en cuenta aspectos relacionados con la educación física y la recreación.

La educación inclusiva permite a los niños y niñas con discapacidad permanecer con su familia y asistir a la escuela más cercana a su hogar con compañeros de su comunidad. Esto es vital para su desarrollo personal (UNICEF. Cuadernillo 1). Recuperando los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, según la “Estrategia Nacional de Educación Inclusiva” (ENEI), se define a la inclusión como el replanteamiento de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condición. Hace hincapié en que los sistemas educativos sólo pueden ser genuinamente inclusivos si todos sus centros educativos son capaces de reconocer que la exclusión no es un problema de los educandos, sino de las barreras que el sistema, las y los operadores y las instituciones históricamente han creado o reproducido.

Es a partir de estas puntualizaciones que, en este mismo documento, se refiere a la Educación Inclusiva como el conjunto de valores, principios y prácticas

que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad sino de todos los alumnos.

Para fines de ejemplificar de manera sintética se muestra los siguientes puntos sobre inclusión:

- Basado en modelos sociales
- Concepto central: barreras para el aprendizaje y la participación.
- Se busca atender a la diversidad en general, no solamente a una clase de personas.
- La diversidad como la característica humana que enriquece el quehacer educativo.
- Énfasis en la calidad y la equidad educativa en general.
- Atención a la diversidad con diferentes estrategias educativas, donde se celebre la diferencia.
- Se prepara a las escuelas para atender la diversidad del alumnado.
- Centrado en atender al grupo de alumnos en general, sin enfatizar las características de alguno de los alumnos.
- Énfasis en los alumnos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo por diferentes condiciones: étnicas, lingüísticas, físicas, etc.
- Estrategia: la escuela es la que se adapta para atender a todos los alumnos, sin importar sus diferencias.
- Las adecuaciones se centran en brindar las oportunidades para que todos aprendan juntos.
- Busca establecer las condiciones necesarias para desarrollar las estrategias y acciones pertinentes que tengan la capacidad para dar respuesta a la diversidad.
- Educar en y para la diversidad

II. 5 Síntesis

En el presente apartado muestro algunas relaciones entre las teorías, que

invitan a tender puentes de encuentro entre los conceptos clave relevantes para la presente investigación. A continuación, son ofrecidos algunos.

El término de educación inclusiva aparece en 1988, y a su vez, el término de educación para todos en el Foro Internacional de la UNESCO. Lo central de esto es que habla de una diversidad de necesidades a cubrir en personas con discapacidad como, la participación en actividades de aprendizaje, actividades culturales y deportivas. Tiene que ser parte de las actividades que hace un alumno dentro de la escuela, independientemente que tenga una discapacidad. La educación inclusiva se vincula con el término educación propiamente dicho. Por educación entendemos que es la transmisión de saberes de una generación adulta a una más joven. Sin embargo, sabemos que también la educación es la transmisión de saberes curriculares, desde este momento, aprendizajes claves. Término que es parte del nuevo modelo educativo 2017 que es un modelo que busca la equidad y la inclusión educativa por lo tanto que las escuelas sean inclusivas.

Hablar de educación es hablar de la sociabilización, y del lenguaje como parte fundamental. La educación suscita estados físicos, intelectuales y morales, lo que da como fin, la personalidad. Se sabe que somos seres sociales, y que en la sociedad existen diferentes tipos de personas, algunas con discapacidad. El lenguaje permite comentar ideas, transmitir ideas, sentimientos y costumbres. En las representaciones sociales también se utiliza el lenguaje, se manifiesta lo social y la experiencia. En las representaciones sociales el pensamiento lo dividimos en el yo, el mí y el otro. El yo nos habla del que actúa, de lo que emerge de repente, el mí que se percata de lo que hizo el yo, y el otro, la colectividad o la realidad social, entonces los términos educación y representaciones sociales se vinculan por la parte social.

En una representación social, el individuo no es fiel testigo de lo que hace. En ocasiones actúa, dice o hace cosas sin darse cuenta, y eso, es lo que se manifiesta. El tema que me compete y que tiene que ver con situaciones que ocurrieron en las escuelas donde trabajé; en específico, comentarios que fueron

encaminados a las posibilidades y características que tenían algunos alumnos con discapacidad, comentarios realizados por directores y docentes, comentarios de los que posiblemente, no se dieron cuenta de lo que podían generar en los alumnos. El interés de esta investigación es mostrar las representaciones sociales debido a que su función es elaborar comportamientos y su manifestación, también la comunicación entre los individuos y los comentarios, los comportamientos dentro del aula y de la escuela, entre pares, docente a docente, docente a director, director a alumno, alumno a docente.

Las representaciones sociales hacen inteligibles la realidad física y social. Así como la relación cotidiana de intercambios, se hace uso de la imaginación y de las experiencias previas. Al igual que en educación en las representaciones sociales se da una transmisión de ideas, sentimientos y costumbres. Desde que estamos inmersos en una sociedad comenzamos a tener experiencias, repetimos y nos apropiamos de creencias religiosas, de opiniones, de la moral, tradiciones, el ser docente o directivo no es algo que permita excluirse de esto.

El docente y directivo también tiene formas de pensar, de decir, de hacer, de manifestar su interior, debido a que también son parte de una sociedad donde se han desarrollado y siguen siendo parte de la herencia cultural que nos antecede. Esta herencia cultural también tiene que ver con el término de discapacidad. La discapacidad es un término que ha sido modificado y se han propuesto algunos significados, tenemos que, desde un modelo médico la discapacidad es una enfermedad, y en ese sentido, los alumnos con características distintas que han sido parte de una escuela han sido vistos como quienes tiene una restricción, una ausencia de la capacidad de hacer una actividad. También se cree que quien tiene una discapacidad, es un ser inferior y necesita ser rehabilitado. Esto se puede transformar por medio del lenguaje, en una creencia la cual se acredita cuando encontramos a alumnos con una discapacidad en las escuelas.

Siguiendo con lo que es el modelo de médico de discapacidad, hay organizaciones internacionales como la OMS que ha dado un concepto que dice que la discapacidad es una deficiencia, una discapacidad, habla de una minusvalía

y una anormalidad. La anormalidad tiene que ver con lo corporal, con la apariencia, con las funciones de un órgano, con la pérdida de un miembro, con la ceguera, sordera y el retraso mental. En la escuela como espacio educativo y social, se ponen en funcionamiento creencias, roles, experiencias y también se da una interpretación de la discapacidad desde diferentes perspectivas, pudiendo ser inadecuado, porque se tiene que hacer una relación de perspectivas y conocimientos teóricos, para valorar a los alumnos con discapacidad con herramientas teóricas, y quizá educarlo como el ser íntegro que es.

Al alumno con discapacidad, la educación inclusiva, lo entiende desde una perspectiva biopsicosocial, también como una persona que puede ser autónoma, que tiene derechos a la educación, a la libertad de decisión, a la autonomía, al trabajo, a la participación, al respeto y a la equidad. Para que se logre la inclusión educativa, el papel de la sociedad es fundamental. En el modelo social de discapacidad, busca la integración en la sociedad de las personas con capacidades diferentes, que sean actores sociales, y borrar las barreras. La inclusión educativa y el modelo social de discapacidad buscan que estas personas con discapacidad sean parte de una sociedad, que la misma sociedad sea quien les brinde las herramientas de acceso y que, a la vez, la misma sociedad reduzca o elimine las barreras que dificulten su inclusión.

En lo que respecta a educación, representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva se desarrollan en lo social. Al hacer uso del lenguaje, identifican aspectos físicos, intelectuales y morales. Entonces vemos que es la sociedad, quien nos educa. Es la sociedad quien nos puede llevar a una educación inclusiva. Y es la sociedad quien nos transmite las experiencias, las creencias, mitos, religiones. Y también es la sociedad misma quien puede permitir que las personas con discapacidad sean partícipes de los derechos humanos.

La educación comienza desde el momento en que nace el sujeto, nace en una sociedad; la cual hará el papel de endoculturación, le serán transmitidos los conocimientos que por generaciones han sido acumulados, será el conocimiento científico por parte de la institución, sin negar que la institución también posee

sentido común, el sentido común transmitido por la sociedad, los estereotipos, las creencias religiosas o sobre algún fenómeno, afirmaciones sobre ciertas situaciones y valores que ayudan a las personas a orientarse y poder pertenecer a una sociedad. En suma, son las representaciones que se tienen para nombrar y clasificar de manera grupal los diferentes aspectos del mundo en el que vivimos, dentro de este mundo están las personas con discapacidad dentro y fuera de las aulas de estudio. La actitud con que convivimos con estas personas puede estar determinada por la transmisión de información de la sociedad y los grupos sociales en que esté así mismo, está determinada por el cómo se selecciona y se reconstruye esta.

El tema de la discapacidad, como ya lo hemos escrito párrafos anteriores, se presenta a partir de dos modelos: el médico y el social, cada modelo presenta sus características que han sido acuñadas por medio de la investigación científica y por el traspaso de saberes de un sujeto a otro, a partir de esta información se crean las RsSs acerca de lo que es la discapacidad, la información es un conocimiento sobre el objeto representado, en este punto es la discapacidad, la información varía en cantidad y calidad de acuerdo al contexto social del sujeto, se ubica en la sociedad y grupos sociales influyen en el acceso y la precisión de la información sobre el objeto de representación. Existe acceso directo e indirecto hacia el objeto de representación, lo complejo son los medios de comunicación y saber manejar la información veraz, es importante el cómo se percibe la información.

Cuando la información desde el modelo médico dice que la discapacidad es deficiencia (dimensión orgánica) como la falta de alguna extremidad, parálisis de alguna extremidad y retraso mental, la discapacidad como término del modelo médico (dimensión individual) menciona las dificultades para aprender, dificultades para andar y recoger objetos pequeños y, por último, la minusvalía (dimensión social) es la reducción de la interacción y el aislamiento social como percibo la información.

El modelo social dice que la discapacidad es propiciada por los sujetos de la sociedad que mediante sus formas de actuar y de pensar limitan la interacción del

discapacitado, en este punto vemos la actitud que toman los sujetos al tratar el tema de la discapacidad. Esta actitud muestra los componentes afectivos de lo que les representa la discapacidad, antes de que el sujeto haga esta muestra de actitud, tuvo que reconstruir la información transmitida a edades tempranas, este proceso tienen que ver con la actividad mental, donde la información del sentido común tiene más importancia porque es lo que me transmitieron la familia, amigos, compañeros de escuela o de algún club deportivo o grupo religioso, así como los medios de comunicación sobre el tema de discapacidad. A partir de esto se destacan la discapacidad en imágenes, ideas y conceptos que tienen un significado que compartirá por medio del lenguaje con quien lo rodea, así en las escuelas se encuentra el sujeto que realiza el acto de representación y lo manifiesta en lo actitudinal.

II.6 Supuesto

Las representaciones sociales pueden ser un predictor de las conductas y emociones de los docentes y directivos hacia los estudiantes con discapacidad, y que esto genera formas de comportamientos que afectan la relación docente – estudiante.

II.7 Objetivo

Describir y explicar las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de estudiantes con discapacidad, para analizar la información que los orienta en sus acciones cotidianas de su ejercicio docente.

II.8 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de alumnos con discapacidad?

III. Metodología

El enfoque de la investigación fue cualitativo, se justifica porque permite saber que la realidad se modifica constantemente, y que el investigador, al interpretar la realidad, obtendrá resultados subjetivos. Ofrece explorar la complejidad de factores que rodean a un fenómeno y la variedad de perspectivas y significados que tiene para los implicados. Se utilizó la fenomenología – hermenéutica y es uno de los

métodos de investigación cualitativa, sustentada en las teorías de Van Manen (2003), Raquel Ayala (2008) y Miguel Martínez (2008).

La investigación se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno.

Para llevar a cabo una investigación bajo este enfoque, es indispensable conocer la concepción y los principios de la fenomenología, así como el método para abordar un campo de estudio y mecanismos para la búsqueda de significados. También permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla, precisando el empleo de una metodología cualitativa-estructurada (Martínez, p. 203 1994, citado por Fuster, 2019). El enfoque fenomenológico plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que, sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana. La subjetividad humana es el fundamento de todo conocimiento científico.

Uno de los principios de la fenomenología es la *epojé* que hace referencia a la eliminación de todo lo que nos limita percibir las cosas mismas, ya que la actitud natural por su naturaleza objetiva nos lo impide. Practicar *epojé*, se refiere, abstenerse o prescindir de juicios (Villanueva, 2014, p. 220). Este principio conduce a observar la vida de la conciencia que está detrás de los objetos comprendidos como cosas dadas, el cómo se convierten en objetos de conciencia, su figura esencial es otorgar una condición para un nuevo conocimiento.

La fenomenología apuesta por efectuar una investigación exhaustiva y llegar a la esencia, es decir, al campo donde se concreta la experiencia, a la “cosa misma”, como son las cosas para la conciencia. Nace de la realidad educativa; gracias a la observación se describe lo esencial de la experiencia, tanto externa e internamente. Ayala (2008) señala que es prioritario que el docente admita la importancia del método fenomenológico, pues conlleva a reflexionar en profundidad acerca de las experiencias cotidianas, encontrar el significado de estas

experiencias de modo único en cada individuo con el fin de poseer capacidad de tomar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica.

San Martín (1986, citado por Fuster, 2019) consideró que "la fenomenología radica en comprender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad" (p. 9). Así como se percibe el sentido que transfiere la educación, únicamente es factible de hallar en la experiencia el conjunto que una sociedad ha poseído de la realidad. La fenomenología toma como cimiento de todo conocimiento la experiencia desde la superación del dualismo sujeto-objeto de la modernidad. "La existencia de los objetos del mundo como algo diferenciado de la conciencia del ser humano no se presupone, por el contrario, se pone entre paréntesis". (Fuster, 2019, pág. 207) De allí surge el concepto de *Epoje*.

La reflexión admite pensar e investigar campos esenciales de la educación y articula con el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social. Reflexionar conduce a ser sensible, admite pensar e investigar campos esenciales de la educación. Además, favorece articular la educación con el análisis de la complejidad de los problemas humanos que exige toda ciencia social.

La relación entre fenomenología – hermenéutica y educación es a partir de la noción de sentido, la educación es la trasmisión de sentido a los integrantes de una sociedad, sobre lo que la cultura le ha dado a su relación en el mundo y es lo que una generación hace a la otra. Este enfoque está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia.

La hermenéutica es un enfoque que tiene sus orígenes en el interpretativismo y en la filosofía de Husserl, por lo que su importancia metodológica es con base en enfoques adecuados dentro de la investigación cualitativa y están centradas en las experiencias vividas, los comportamientos, las emociones y sentimientos, también en el funcionamiento organizacional. Para el interpretativismo "lo más relevante y característico son los significados de la conducta humana, la cual tiene carácter de signo, en este sentido, el enfoque

interpretativo propone la comprensión de la acción humana mediante la interpretación de esas motivaciones” (Barbera e Inciarte, 2012, p. 201). El interés de este enfoque gira en torno a la comprensión e interpretación de la realidad de la vida social con el fin de comprender cómo ocurren o se dan los fenómenos (Canal ALEXDUVINTEGRAL, 2017).

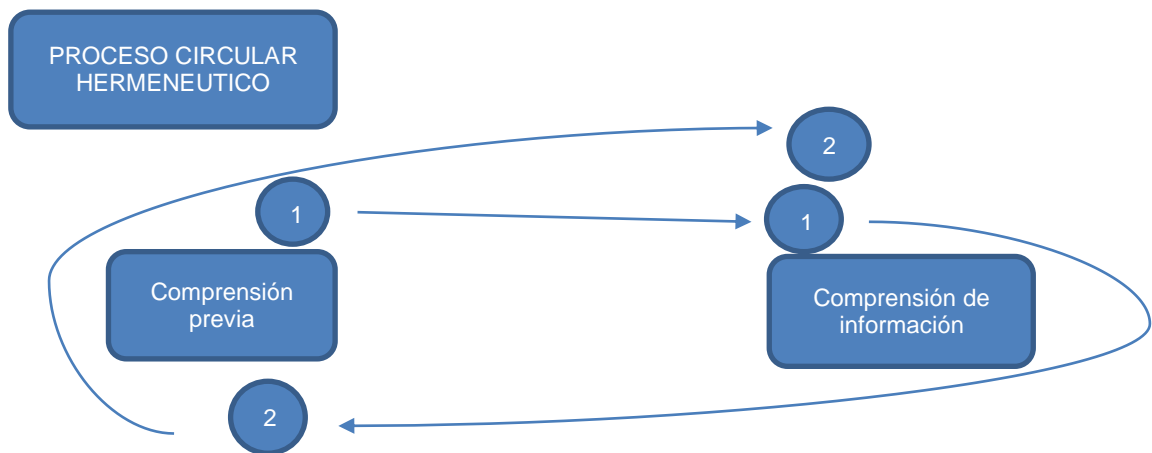
Para lo que corresponde a la hermenéutica se parte, inicialmente, “del significado de la palabra como interpretación o comprensión” (Sandín, 2003, citado en Barbera, e Inciarte, 2012, p. 201). ¿Cómo conocemos? ¿Cómo es el ser?, su lógica natural se orienta hacia el descubrir conceptos y, relaciones en los datos brutos, con el fin último de “organizarlos en esquemas explicativos teóricos, por medio de procedimientos no cuantitativos” (Strauss y Corbin, 2002, citado por Barbera e Inciarte, 2012, p. 201). La hermenéutica como lógica de acción social, busca comprender al fenómeno en toda su multiplicidad a partir de su historicidad y mediante el lenguaje. En la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2005, citado por Barbera e Inciarte, 2012) muestra una visión que se basa en la interpretación de la cultura por medio de la palabra, esto es, mediante la escritura, la lectura, el diálogo y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados. La hermenéutica está presente durante todo el proceso investigativo en la construcción, el diseño metodológico y teórico, así como en la interpretación y discusión de los resultados.

La utilidad de la hermenéutica fue a través de la aplicación del círculo hermenéutico es donde los elementos de hipótesis o supuesto teórico, categorías y conceptos que dan orden al trabajo, ideas previas, conceptos y sistema de codificación toman forma para recolectar y analizar información. Se utiliza los conceptos previos sobre algún tema, los cuales deben ser confirmados o refutados dando por resultado nuevos conceptos y más pertinentes, para esto se utiliza el supuesto teórico, categorías y conceptos, estos elementos son el eje articulador para crear un sistema codificador. La categoría se asemeja a un campo semántico y los códigos lo que refiere al campo semántico, por ejemplo: Categoría/Escuela, conceptos/mesas, sillas, pintarrón, puerta, ventana.

Categoría= escuela

Concepto= butacas, libros, pintarrón

De lo general a lo particular y del conocimiento previo con lo nuevo es alcanzar la unidad, se fusiona y se denomina proceso de círculo hermenéutico. Es importante ser parte del contexto del que se tomara información para interpretar así se evita analizar información que no den sentido a la investigación, de no ser así afectaría de manera importante al trabajo.



Esquema 1. Tomado de Canal ALEXDUVINTEGRAL, (2019)

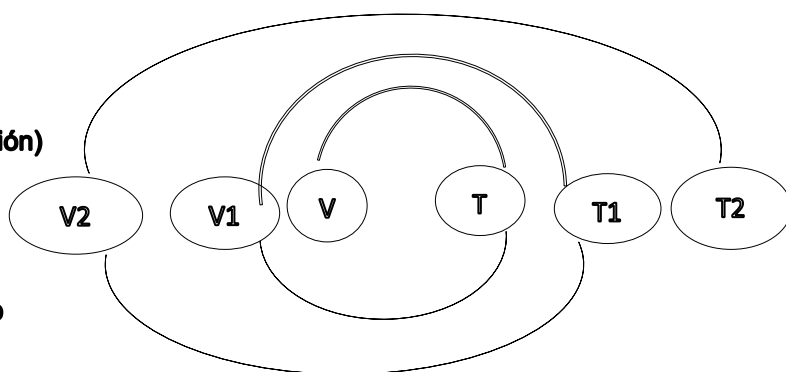
El diagrama muestra el proceso del círculo hermenéutico, se parte de información previa del investigador, se trabaja sobre lo que comprende de manera empírica sobre el fenómeno a estudiar, posterior a esto se correlaciona con la información nueva que el investigador obtiene a partir de documentarse sobre el fenómeno a estudiar, se vuelve a analizar la comprensión del investigador sobre esta información y nuevamente se rescata información científica o del contexto a estudiar. Esto sirve para confirmar o refutar información y nos dará nuevos conceptos para el trabajo de investigación.

V: pretexto

T: comprensión del texto (información)

V1: pretexto

T1: amplia comprensión del texto



Esquema 2. Tomado de Canal ALEXDUVINTEGRAL, (2019)

En este diagrama observamos nuevamente el proceso de recolección de información y la forma en cómo se maneja para su comprensión y análisis. La finalidad es obtener una amplia comprensión del texto de información.

Tomas conciencia sobre conceptos preconcebidos	➡	Trabaja con todo el texto, no se trabaja solo con algunas citas
		⬇
Realiza una primera lectura y en encuentra temas y patrones	⬅	Diferencia hermenéutica. La información contiene un lenguaje o cultura que no es familiar para mí
⬇		
Trabaja con un sistema de códigos y categorías (comprensión previa) y conforme se realiza la lectura de información se desarrollan nuevos códigos y categorías. En el círculo hermenéutico el sistema evoluciona		

Esquema 3. Elaboración propia con base en lo retomado de Canal ALEXDUVINTEGRAL, (2019)

La hermenéutica y la educación establecen una relación a partir de la noción de sentido; teniendo en cuenta que la educación es la transmisión que una sociedad adulta le hace a sus miembros jóvenes sobre lo que es el sentido que una cultura le ha dado a su relación en el mundo.

III.1 Técnica

Como estrategia se tomó la entrevista, la cual se plantea entre las técnicas de recolección de contenido de la representación social para el análisis del discurso

de los informantes (Moscovici, 1961). Se hace uso de la entrevista en profundidad y es un modelo de plática entre iguales, entre el investigador y los informantes, esta permitió la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación, brindó la posibilidad de la comprensión de las perspectivas que tenían los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, el contexto fue entrevista personal y por medio de aplicaciones como *meet* y *zoom*.

III.2 Instrumento

El instrumento utilizado fue el guion de entrevista que es un conjunto de preguntas asociadas a ciertos temas, las preguntas fueron construidas con base en el objetivo de la investigación. Se elaboró una introducción donde el entrevistador da a conocer el propósito de la entrevista estructurada y qué alcances se desean obtener. Fue importante que los entrevistados tuvieran claro que toda la información que se obtuvo se analizó con atención y cuidado, atendiendo en todo momento la confidencialidad de los datos.

El diseño del instrumento parte del trabajo en el apartado de marco teórico, donde se hace un sustento con aquellas teorías que abordan el fenómeno a analizar y el campo donde se manifiestan estas teorías: educación, representaciones sociales, discapacidad y educación inclusiva. Al tener avanzado este apartado se comenzó el diseño de la matriz, para posterior a esto, diseñar el instrumento con preguntas (anexo 1). Para la matriz de dimensiones se toma la teoría de representaciones sociales y educación con las que se diseñarían los conceptos y categorías tomando los conceptos más importantes, conceptos que al ser desarrollados explican a qué se refiere cada teoría y sus alcances para describir el fenómeno. Por su parte, el tema de discapacidad y educación inclusiva darían las variables e indicadores. El resultado fue una matriz donde se cruzan las teorías utilizadas en esta investigación. Al tener la matriz, se comenzó el diseño del instrumento con preguntas que servirían de guion para entrevistar a los informantes, y el propósito de las preguntas fue indagar las formas de pensar y de actuar ante el fenómeno de investigación.

Matriz de dimensiones y categorías			
Representaciones sociales de directores y docentes			
Concepto	Categoría	Variable	Indicador
Representaciones sociales			
Representación Social	Actitud	Rechazo del Objeto	Coraje Eleva la voz
Representación Social	Actitud	Aceptación	Simpatía por el niño diferente
Representación Social	Información	Modelo médico	Limitación Deficiencia Minusvalía Enfermedad
Representación Social	Información	Social	Barreras
Representación Social	Información	Inclusión	Respeto
Representación Social	Información	Inclusión	Empatía
Representación Social	Núcleo figurativo	Enfermo	Niño diferente: imagen
Representación Social	Campo de representación	Jerarquiza M. Médico M. Social M. Inclusión	Niño diferente: retomó <u>RsSs</u> del modelo
Representación Social	Anclaje Educación	Grupo social Familia Escuela	Niño diferente: retomo <u>RsSs</u> de directores y docentes
Educación			
Educación	Valores	Ideas	Niño diferente
Educación	Valores	Sentimientos	Niño diferente
Educación	Conducta	Prácticas	Relación con niño diferente

III.3 Muestra

Para la selección de informantes, en un primer momento se había considerado que fueran directores, docentes, padres de familia y alumnos, al enriquecer el marco teórico, y considerando el alcance en profundidad de las representaciones sociales de cada sujeto, se tomó la decisión de acotar los informantes. Quedaron directores y docentes que durante el ciclo escolar 2021-2022 atendían de uno a más alumnos con discapacidad, con una edad que varía desde los 20 a los 50 años. Tenían una formación académica de licenciatura y maestría, fueron mujeres y hombres, con años de servicio en el sistema educativo básico de uno a más de 20 años. Esto bajo el supuesto de que al tener contacto con alumnos con discapacidad se enriquecería el objeto de estudio, ante la variedad de informantes.

En un segundo momento se tomó la decisión que los directivos y docentes no necesariamente debían atender alumnos en el ciclo escolar mencionado, debido a que posiblemente que en algún punto de su trayectoria profesional trabajaron en el aula con algún estudiante con discapacidad, esta decisión amplió la posibilidad de acceder a más informantes. Al final fueron dos participantes para pilotaje una docente y una directora, el resto fueron nueve profesoras, un profesor y tres directores.

IV. Perfil de participantes

Esta investigación contó con la participación de profesoras, profesores y directores, todos laboran en educación básica pública, cuentan con diferentes años de servicio y de edad, así como de formación académica. En la siguiente tabla se muestran los datos.

Rango de edad	Total, de participantes
De 20 a 30	4
De 31 a 40	3
De 41 a 50	5
De 51 en adelante	1
Años de servicio docente	

De 1 a 10	6
De 11 a 20	4
De 21 a 30	2
De 31 a 40	1
Grado académico	
Licenciatura	13
Maestría	2

Tabla 3. De creación propia con información de los participantes

La tabla muestra edades y años de servicio profesional, tomando en cuenta estos datos podemos observar que algunos de los participantes, posiblemente los más jóvenes, vivieron reformas y programas educativos propuestos y aplicados en diferentes sexenios presidenciales. Algunos otros participantes, posiblemente fueron quienes implementaron esas reformas y planes de estudio, esto basado en que los participantes nacieron entre los años de 1972 a 1995. Para relacionar la formación escolar a la que me refiero, a continuación, se enuncian brevemente los sexenios y las reformas a la educación, comenzando con: Carlos Salinas (1988-1994), quien propuso las políticas del programa de modernización de la educación, para esto se aplicaron las ideas generales sobre modernización al terreno educativo. Acto seguido, en mayo de 1992, Ernesto Zedillo firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, en 1997 se reformaron los nuevos contenidos para darle prioridad a la enseñanza de español, matemáticas, sin dejar de lado los conocimientos sociales y del entorno natural.

Con Vicente Fox (2000- 2006), se implementó el Programa Nacional de Educación; por una educación de calidad para todos, propuso la ampliación del sistema educativo privilegiando la equidad, educación de calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos, la gestión institucional, la integración y la participación social en la educación. Continuando con Felipe Calderón (2006 – 2012), quien realizó la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)*, la cual planteó como principal eje la homologación curricular entre todos los niveles para

darle prioridad a las competencias.

Enrique Peña Nieto (2012- 2017), promulgó la reforma a la ley general de educación, la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente. Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), abrogó la reforma educativa del sexenio de Enrique Peña Nieto, incorporó los principios de equidad y universalidad en la educación que imparte el Estado, inclusión, desaparece los concursos de oposición y las evaluaciones punitivas.

Estos datos permiten ver el trayecto en la formación académica de todos los participantes, porque fuera como estudiantes o como profesores recibieron y quizá transmitieron la información de estas reformas y programas educativos. Una temática que marcha de la mano con los cambios sexenales presidenciales y por lo tanto los respectivos cambios a la forma de abordar y atender la temática es la educación especial, la cual a lo largo de los años se ha modificado. Estos cambios también forman parte de la educación escolar de los participantes, y posiblemente, de acuerdo con la edad, estén convencidos de lo planteado en la reforma educativa que les tocó vivir como docente. En la tabla siguiente se muestra la historia de la educación especial en México, esta sirve para conocer los cambios que vivieron y viven los participantes y que son parte de la educación escolar básica

1867	Fundación de la escuela nacional para sordomudos
1870	Creación de la escuela nacional para ciegos
1915	Primera escuela para atención a niños con deficiencia mental
1950	Creación del instituto rehabilitación para niños ciegos
1970	Se crea la Dirección General de Educación Especial. Se atiende a personas con: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores, trastornos visuales

1980	Surgen los centros de orientación para la integración educativa. Se crean los espacios separados de la educación regular
1993	Reforma artículo 3° constitucional; se promueve la integración educativa
1994	Difusión del concepto de necesidades educativas especiales. Se promueve su inserción en las aulas regulares
1995-2000	Especial énfasis en las acciones educativas orientadas a la equidad con énfasis en menores con discapacidad transitoria o definitiva
1997	Evaluación para todos. Escuelas con adecuaciones arquitectónicas
2002	Fortalecimiento de la integración educativa
2013	Programa para la inclusión y la equidad educativa (PIEE)

Tabla 4. SEP, (2014), y complementada con SEP (1997).

La tabla sirvió para hacer un análisis comparativo entre los momentos que marcan un cambio conceptual en la historia de la educación especial en México. Los cambios en los propósitos en cada propuesta educativa y política y como pudo haber propiciado formas de actuar de acuerdo a los años de servicio docente que cada participante tienen al momento de realizar esta investigación. Las propuestas educativas que fueron más significativas para la educación especial toman relevancia en los siguientes términos: Integración educativa que propuso “integrar a los menores de edad con discapacidad a los planteles de educación básica regular. También se buscó integrar a jóvenes y adultos discapacitados a todas las opciones educativas existentes” (SEP, 1997, p. 33).

El siguiente término que hasta el día de hoy se continúa utilizando al interior de educación especial es el de necesidades educativas especiales. Se refieren a “todos los niños que, sea cual fuere el motivo, no se beneficiaban de la enseñanza escolar, además de los niños con deficiencias y discapacidades, también con

problemas físicos, sensoriales, intelectuales o emocionales” (SEP, 1997, p. 51).

El siguiente concepto equidad educativa con el que se propuso que las escuelas “identifiquen y eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación, mejorar las condiciones para el acceso, la permanencia, y el logro educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, priorizando a aquellos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2014, pág. 6). Respecto a la educación inclusiva se refiere al “proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades; reduciendo y eliminando la exclusión desde la educación” (SEP, 2014, pág. 26).

Como podemos leer los conceptos tienen distinta temporalidad y finalidad educativa, algunos profesores pudieron haber vivido más de un concepto en su práctica docente. Estos conceptos son parte de programas educativos que son aplicados por profesores y profesoras, en ocasiones, sin un acompañamiento por parte de autoridades educativas, para lo que los profesores deben leer e interpretar lo que se escribió en estos programas y lo que se pretende lograr con la utilización de estos.

IV.1 Contexto de escuelas donde laboran los participantes

Como se mencionó en el marco teórico, el contexto configura la representación social, por tal motivo es importante este apartado.

IV.2. Contexto general de las escuelas

Son siete escuelas en las que laboran los participantes, estas se sitúan en una delegación al norte de la ciudad de Querétaro en zonas urbanas, que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2001) se refiere al espacio físico construido con diversas edificaciones (vivienda, fábricas, edificios, bodegas) e infraestructura de servicios (drenaje, tuberías de agua, tendidos eléctricos); habitan poblaciones mayores de 2,500 personas.

La actividad principal de esta zona es el comercio, donde se destacan la venta de carnitas, barbacoa, ropa y artículos ferreteros principalmente. Sus costumbres y tradiciones, la festividad más importante es la de la Virgen de Santa Rosa de Lima,

Santa Patrona de la localidad, su día de celebración es el 30 de agosto. Cuenta con un parque de diversiones con capacidad para recibir a 20 mil personas al día. Una casa de la cultura, una preparatoria pública y una clínica del instituto mexicano del seguro social.

El acceso a la ubicación de las escuelas es fácil sea en auto o a pie. Se cuenta con calles pavimentadas. Las mismas familias apoyan en el mantenimiento de la infraestructura como: pintar bardas, salones, limpieza general de las instalaciones, apoyo en pagos de servicios (agua, luz). Cerca de las escuelas se encuentran papelerías, negocios de comida y misceláneas. El servicio de transporte público está presente. Las personas que habitan en estos contextos vienen de lugares semi-rurales, asentándose en estos lugares que han experimentado cambios debido a la creación de parques industriales, creación de carreteras y fraccionamientos habitacionales, esto orilló a que los contextos cambiaran de forma rápida para adaptarse al momento histórico.

Si bien los fraccionamientos habitacionales de reciente creación han generado cambios, desde hace varios años se tiene colindancia con Juriquilla que es un cambio inmediato de contexto; pues, aparte de los servicios de infraestructura, cuenta con clínicas médicas, universidades, restaurantes, hoteles, centros de recreación, fraccionamientos habitacionales residenciales. Parte de su población es de diversos países, todo esto es dividido por solo algunas calles.

IV.2.1 Contexto particular de las escuelas

Son siete las escuelas donde laboran los participantes, para diferenciarlas usaré los números romanos del I al VII. Las escuelas deberían ser espacios seguros, cómodos, amables y dignos para usar. Deben permitir un adecuado desarrollo y propiciar la independencia, de todos y todas las personas que usan el espacio escolar. Por lo que se debe tomar en cuenta las diferentes diversidades como: dimensional, motriz, cognoscitiva y perceptiva.

La escuela I: cuenta con rampas de acceso a la escuela, la ruta de acceso se encuentra libre de obstáculos, la puerta de acceso a la escuela es pertinente para personas en silla de ruedas. Carece de pasamanos en escaleras, barras de

apoyo, sanitarios adecuados para dar servicio a personas que usan silla de ruedas, no cuenta con mesas para estudiantes zurdos ni que se ajusten a una silla de ruedas.

Escuela II: cuenta con rampas, pero hace falta barandal o bien, pasamanos, es una escuela donde varios salones y los sanitarios se encuentran en desnivel, por lo que se usan escaleras, esto no es adecuado para personas con discapacidad motriz, los sanitarios carecen de las dimensiones adecuadas para ser usados profesores y estudiantes, una persona en silla de ruedas no podría hacer uso de estos sanitarios.

Escuela III: es una escuela que sus edificios se encuentran en desniveles por lo que existen varias escaleras, carece de suelo táctil en salones, patio, baños y cancha de usos múltiples. Esta clase de piso es muy importante debido a una alumna ciega que asiste a esta escuela. La puerta de acceso a la escuela es un portón; al abrirlo para que ingresen personas, el marco inferior es un problema para la alumna ciega y el alumno con discapacidad motriz en las extremidades inferiores, ya que hacen falta señalamientos en pictogramas y letreros táctiles.

Escuela IV: se encuentra en una superficie plana, sin embargo, carece del acceso adecuado a los sanitarios, es reducido no entra una silla de ruedas, carece de sillas y mesas para estudiantes con alguna discapacidad motriz, así como piso táctil, señalamientos en braille y en pictogramas.

Escuela V: cuenta con varias rampas, pero no tienen las medidas adecuadas, es más significativo las de acceso a sanitarios; los mismos son de dimensiones reducidas, incluso es difícil el acceso para quienes no usan silla de ruedas. Curiosamente la cancha de usos múltiples se encuentra en desnivel, pero no se cuenta con rampas para descender y ascender al espacio.

Escuela VI: cuenta con sanitarios adecuados para el uso de cualquier persona, rampas, pero sin barandal, los pasillos no están libres para el tránsito, faltan mesas y sillas para estudiantes zurdos, en silla de ruedas y de estatura alta. Hace falta piso táctil, señalamientos en *braille* y en pictogramas.

Escuela VII: tiene varias escaleras para acceder a los edificios de aulas y

sanitarios, carece de rampas, piso táctil, señalamientos en *braille* y pictogramas. Los sanitarios son inaccesibles con silla de ruedas. En las aulas falta mobiliario como mesas y sillas para personas con discapacidad motriz.

En suma, las escuelas cuentan con los servicios básicos como baños, agua y luz con lo que se atiende a todos los estudiantes, pero también carecen de equipamiento para que los estudiantes con discapacidad visual, auditiva y motriz. Estas personas son las que requieren de mayores apoyos concretos como señalamientos en braille, rampas, baños con medidas sugeridas donde entre una silla de ruedas, algo de debe gestionarse por parte de director de escuela y ser apoyados por las autoridades educativas competentes.

IV.3 Procedimiento

IV.3.1 Aplicación del instrumento fase pilotaje

El primer acercamiento al trabajo de campo fue la aplicación del instrumento. Primero se buscó la participación de una docente y una directora, con la docente se pudo realizar la entrevista sin dificultad, antes de la aplicación se acordó el lugar y la hora, teniendo en cuenta los tiempos de la profesora, se entrevistó en un cubículo dentro de una escuela, el día de la entrevista se conversó con la profesora sobre temas que no tenían que ver con lo que interesaba sobre el fenómeno a indagar, la charla fue para crear un clima de confianza.

En el tiempo de la aplicación de la entrevista, el primer momento fue hacer del conocimiento de la profesora la carta de consentimiento (anexo 2), se da lectura al contenido de la carta en la que se lee el propósito y los pasos a seguir durante la entrevista como son: la lectura de la carta, esperar el consentimiento para continuar con la entrevista, el uso de dispositivos como grabadora de voz y hojas para tomar notas, también se aclaró la confidencialidad de la informante y el resguardo de la grabación y las notas registradas.

La entrevista se desarrolló con disposición por parte de la profesora, al hacer cada pregunta ella la repetía dando un tiempo para reflexionarla, durante la mayor parte de la entrevista utilizó la frase alumnos de USAER, y lo que yo esperaba escuchar eran palabras como discapacidad o el diagnóstico clínico

médico, fue hasta la pregunta que cuestiona ¿Cómo llegó a usted la información sobre este tipo de niños? En la respuesta que proporcionó es donde nombra la discapacidad y, por otra parte, fue sorpresivo saber que esta información la obtuvo por experiencia de vida, debido al nacimiento de un familiar con discapacidad. Esta respuesta proporcionó información que fue de relevancia para tomar decisiones sobre el instrumento, lo que aportó fue que las preguntas situadas en el contexto fuera de la escuela fueron de utilidad para el propósito del instrumento, por lo que se decide agregar estas preguntas.

Con respecto a la directora, en un primer momento ya tenía a quién aplicar la entrevista, pero debido a su organización de trabajo y horario, no fue posible llevar a cabo la entrevista. Se buscó otra informante quien aceptó, pero por medios virtuales, debido a sus actividades diarias le era difícil de manera presencial, situación que me sirvió para contemplar este tipo de acontecimientos y tener presente el uso de las plataformas como *Meet*, *Zoom* y *WhatsApp* para futuras entrevistas, aunque se optó que fueran en la medida de lo posible presenciales. Se realizó la conferencia virtual, se charló con la directora unos minutos previos a la entrevista para crear un clima de confianza, ya en lo que respecta a la entrevista, se comenzó presentando la carta compromiso en la pantalla a la cual se le dio lectura y se pidió a la directora dijera si aceptaba o no la carta compromiso.

Al dar su consentimiento se da paso a las preguntas para comenzar la entrevista. En esta entrevista me percaté que las respuestas fueron dadas desde una función donde es más de gestor, entonces su conocimiento sobre el fenómeno estaba basado en aquello que como directora debía hacer, propiciar que la escuela en la que ella se encontraba se atendiera a todos los alumnos sin excepción. Esto es algo que no había visualizado, y aportó elementos para continuar tomando decisiones referentes al diseño del instrumento. Dejó como experiencia que debía ser más curioso y adentrarme más en las respuestas del informante, y no perder de vista que en cierta parte de su carrera profesional fue docente frente a grupo, indagar con un objetivo y sustento teórico. También aportó

que la metodología que se utilizó daba lo esperado para la investigación, se continuaría con ella. Es importante enunciar los recursos materiales y humanos de esta investigación: Mi persona, informante, computadora, celular, hojas de papel, oficina, conexión a internet.

Para la sistematización de la información, se hizo la transcripción de los audios y videos en un documento Word para hacer categorías utilizando la matriz de dimensiones, no se determinó utilizar algún programa electrónico. Las grabaciones y videos fueron revisados por el asesor de tesis y el investigador de estas líneas, teniendo bajo resguardo en una USB y en una carpeta física. La nomenclatura de identificación para los informantes es la siguiente:

D: director, número del 1 al 4 seguido de una H o M según el sexo, edad. P: profesor, número del 1 al 4 seguido de una H o M según el sexo, edad.

IV.3.2 Resultados y discusión

En este apartado se muestran los datos obtenidos al haber aplicado el instrumento para estudiar las representaciones sociales de directores y docentes. También se muestra datos relevantes de los participantes y del contexto escolar donde labora cada uno, para mostrar se crearon cuadros de información que fueron útiles por la correlación entre los indicadores que los conforman. Esto a modo de narración y discusión de los datos.

Al realizar el análisis de la información obtenida con la aplicación del instrumento creado para este propósito se hace el trabajo de categorizar la información, utilizando las categorías, variables e indicadores de la matriz de información creada para este propósito. El propósito de identificar las correlaciones posibles entre la información obtenida y contrastarla con la información que brinca las categorías siendo esta de índole científica. Se encontraron correlaciones entre las categorías, variables e indicadores, como que la actitud se relaciona con el rechazo o la aceptación dependiendo donde se creó el núcleo figurativo. Algunos profesores compartieron que su primer acercamiento fue dentro del ámbito escolar y otros fuera de este ámbito, en algunos casos fue con la propia familia y en otros con alumnos o personas fuera de la familia.

De acuerdo a esta información se encontró que se generara empatía y respeto, en otras situaciones que se viera como una enfermedad e incluso como una situación que genera barreras para la convivencia en sociedad. Las variables del modelo médico y social fueron correlacionadas con los indicadores de enfermedad y persona diferente, donde se tiene la información de que si es una enfermedad estarán limitados para ser parte de espacios educativos y sociales de convivencia. Desde el modelo social, se tiene la información de que se pueden incluir a realizar actividades educativas y sociales, en ocasiones sin el apoyo de otras personas.

IV.4 Formas de pensar del docente

La entrevista a profundidad como instrumento utilizado permitió el análisis de los discursos, lo que le dio solidez a la comprensión del fenómeno. Los resultados muestran formas de clasificar cercanas a una visión médica, una social y otra que se aleja de lo médico y social, con un contenido cercano a prejuicios. Las formas de clasificar se narran con base en los elementos de la representación social que son: actitud; aceptación o rechazo, núcleo figurativo; imagen que se hace de estos alumnos con discapacidad, información; lo que saben de discapacidad desde una visión médica, biológica, social, anclaje; ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿con quiénes? dicho pensamiento se adquirió, a qué grupo social pertenece y, campo de representación; forma de jerarquizar la información, a qué le dan más valor.

IV.4.1 Representación social cercana a lo médico

De los trece participantes entrevistados se obtuvieron diversos datos, que sin lugar a duda se pueden categorizar de forma más apegada a una u otra clasificación, algunos profesores y directores en su discurso mostraron que las características de algunos alumnos no eran impedimento para la convivencia, rescatan que estos niños son personas que pueden lograr cosas en la escuela y en la vida, mostraron que el convivir con ellos es, hasta cierto punto, satisfactorio y motivante

Partiendo de que todos influimos en la vida de todos, tan sólo el hecho de conocerlo ya desde ahí para mí, algo en mí ya cambió. (profa. 6)

Este testimonio muestra parte del discurso en el que se comparte una aceptación afectiva de la profesora 6. Otras profesoras muestran la aceptación basada en la preparación académica para obtener herramientas pedagógicas, como ejemplo tenemos a la profesora 4 a quien las interacciones con estudiantes con discapacidad la motivan a retomar los estudios académicos

Bueno, en mi caso muy particular, es lo que me está motivando a entrar a la escuela nuevamente. (profa. 4)

Otras respuestas como las que se muestran continuación ejemplifican, de manera objetiva, cómo el docente manifiesta la aceptación de su labor con los alumnos con discapacidad, toma como sustento el modelo educativo actual que marca la inclusión educativa de personas con discapacidad

está necesidad de ser incluyentes y de que en la escuela haya niños con las discapacidades. Y que al final, yo lo he visto así siempre, que por más incluyente que uno sea... siempre las necesidades, si uno no tiene la capacidad, nos van a rebasar. (director C)

Estos testimonios se recuperan para mostrar la actitud de algunos participantes quienes se inclinan por aceptar a los alumnos con discapacidad, cada uno comparte la razón y en qué se basa para esto. Vemos cómo toman sus decisiones de manera individual y lo comparten con el uso del lenguaje, es importante puntualizar que laboran en escuelas diferentes y tienen funciones diferentes, la profesora 4 tiene cinco años de servicio docente, por lo que al convivir con un familiar con discapacidad motriz y con una alumna con padres sordos pudo influir en sus ideas; en su contexto escolar y familiar comparten sus representaciones.

En estos contextos escolares, en la interacción con sus colegas y con los estudiantes en general, los participantes describieron al alumno con discapacidad, con las siguientes respuestas:

son personas como nosotros, nada más que con ciertas características específicas de ellos. Sí por sus diferencias, nada más, pero pues son personas con las que igual hablamos de cualquier tema. Nunca, nunca tocamos o nunca llegamos al punto de si su discapacidad le limita ciertas

cosas, no realmente no. (director A)

En esta respuesta el participante comparte lo que para él es una persona con discapacidad, lo mencionó evocando lo que ha vivido con estas personas, para el participante, la persona con discapacidad es una persona como cualquier otra.

Otro tema importante en la información que proporcionaron los participantes y que muestra lo que conocen de las situaciones individuales de algunos estudiantes, comparten información con algunos términos médicos, sin llegar a que el relato sea totalmente científico, para ejemplificar esto se muestran las siguientes descripciones:

tienen tumores en el cerebro que hacen que la mitad de su cuerpo está paralizada, no escuchan, no ven, y, tiene la mitad de su labio como caído.
(profa. 2)

Para esta participante la información que comparte describe lo que viven estas personas con tumores, la información la obtiene en la convivencia con ellas, también comparte las actividades cotidianas que hacen, como el trasladarse y necesidades básicas propias que deben de cubrir. Otro ejemplo de lo que conocen los participantes está en el siguiente ejemplo:

Ya había sido diagnosticado, pero no estaba tratado. Entonces tenía su autismo y era muy severo, porque era muy agresivo con él mismo y con sus compañeros. (profa. 1)

Esta participante comparte lo que conoce de un alumno con autismo que tuvo en el aula. En la representación se muestra que usa el término médico “autismo” y junto a esto comparte algunas de las características propias del autismo. Como mencioné la ilustración sirvió para dar cuenta de lo que conocen sobre cierto tema como el autismo.

Los participantes comparten sus experiencias personales respecto a la discapacidad, como se muestra en las narraciones cada participante lo vivió de forma distinta, así como en los contextos, veremos que en los ejemplos se vivieron en la propia familia, como experiencia de vida propia en lo individual y esto

reflejado en la vida escolar y, por último, en el campo laboral. A continuación, se presentan las narraciones:

la familia de mi esposo tiene discapacidad. (profa. 2)

La primera experiencia de la participante fue a partir de conocer a la familia de su esposo, conoció a varias personas con discapacidades diferentes, lo que tenían en común era que son parte de una misma familia. La participante expresó que hasta el momento sus hijos no han presentado algún síntoma, pero que no descarta la posibilidad de una posible discapacidad. La siguiente viñeta muestra este primer acercamiento fue de experiencia de vida y en la etapa escolar.

viví mucho a lo largo de mi vida escolar, porque yo fui diagnosticada desde muy chiquita (TDA-H), entonces este, en el tiempo en el que yo era niña, pues el medicamento y los tratamientos... era como, era la niña mala, era la niña burra... sólo era, este, la niña burra y tonta, eso es la vivencia que tuve yo de niña, de tener un mal paso por la escuela, de tanta soledad, de, de tanto de *bullying* de cuestiones este por parte de los maestros. (profa. 9)

La participante expresó cómo fue vivir y cursar la escuela diagnosticada y medicada, en su relato comentó su sentir de soledad en esta etapa, lo recordó y se reconoció en algunos de los alumnos que han estado en las aulas de clase con ella. También señaló que su hijo actualmente está diagnosticado con TDA-A, e intenta que su vida y su paso por la escuela sea de la mejor manera posible, intenta apoyarlo en todo lo que necesita. La siguiente anécdota muestra otro contexto en el que se da este acercamiento:

en el campo laboral, me tocó, con, en el primer año de servicio, me tocó en grupo un niño con autismo. (profa. 1)

Como se lee en esta cita se hace referencia al campo laboral, en el trabajo dentro del salón de clases, para esta participante su acercamiento fue al incorporarse a una escuela primaria donde le asignaron un grupo determinado donde el alumno con autismo ya estaba en el salón. Dijo que el día que llegó a esta escuela le tocó ser testigo de una reunión de la mamá del alumno y la directora, esta última le estaba solicitando que llevaran al alumno con un

terapeuta. Así fue como tuvo su primera experiencia al trabajar con estudiantes con autismo. Como pudimos leer, este primer acercamiento se dio en diferentes formas y contextos, algo que es único para cada participante. Como se ha descrito párrafos arriba, se observa información donde se jerarquizó dando más valor al campo médico. Se puede visualizar el anclaje en donde se apropia de la información compartida, esto fue en el ámbito laboral: escuela y salón de clases; en lo familiar, al convivir con algún integrante de la familia con discapacidad; en lo personal, al ser diagnosticado; con conocidos, al interactuar con alguna persona con discapacidad. La imagen que se construye del estudiante varía desde enfermo, agresivo, persona como nosotros, son malos, niña tonta y burra, estudiantes con soledad, con esto la actitud hacia los estudiantes puede ser de aceptación o en algunos no tan deseable.

Con la información descrita se da cuenta que estos participantes jerarquizaron lo que conocían, esa información la obtuvieron en ese acercamiento a la discapacidad, desde diferentes contextos y momentos de sus vidas; ante esto, valoran más al campo médico. Esta tendencia persiste posiblemente porque estos participantes obtuvieron información científica de personas que conocen teóricamente los conceptos técnicos y los utilizan en su conversación. Seguramente así fueron transmitidos y, luego, apropiados por los profesores que conforman este agrupamiento.

IV.4.2 Representación social cercana a lo social

Otros participantes de esta investigación dieron información importante y que se puede clasificar como representación social acorde a lo social. También se observa que estas participantes aceptaron al estudiante con necesidades educativas especiales o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Para esto manifestaron desde sus contextos y lugares de trabajo lo siguiente:

Los niños tuvieron la posibilidad de convivir con personas excepcionales como él. (profa. 6)

En esta descripción la participante comparte que considera como ser

humano excepcional, que aprendería cosas de este individuo, y que todos aquellos que puedan convivir con personas con necesidades especiales aprenderían mucho de su forma de ser y que son sujetos que se les debe tratar igual que a los demás. Muestra la parte afectiva para con esta mujer. En la siguiente ilustración también se da cuenta de la aceptación afectiva de la participante

Fue un acercamiento muy padre, platicaba conmigo, estaba feliz, tú sabes, cuando yo conviví con ella era muy padre. (profa. 8)

Mostró con cierto gozo lo que vivió con la alumna con síndrome de Down, se refiere a la alumna como una persona muy apegada a ella, con quien generó un vínculo más allá de profesora – alumna. Para la entrevistada era una persona con quien podía convivir como con cualquier otro ser humano. Hasta el día de la entrevista la recordó y me hizo saber lo que vivió con esta alumna. Así como esta maestra, otros indicaron, pero desde una visión normativa, reconociendo y estando de acuerdo en que los alumnos con necesidades educativas especiales estarán en las aulas.

incluirlos en las escuelas, este, no hay que negarles el servicio, es una escuela pública regular y tiene que aceptar. (director c)

Esta viñeta muestra cómo la entrevistada acepta a los alumnos con necesidades educativas especiales o que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación. El participante mencionó el modelo de inclusión. A continuación, se ofrece lo que algunos participantes, de manera verbal, describieron de algunos de sus alumnos. La siguiente viñeta proporciona contenido sobre la imagen que tiene de un alumno

a pesar de que luego tenía esos arranques, era, por ejemplo, amoroso, cariñoso, alegre y extrovertido. Pero sí es como la imagen que me quedó del alumno. (profa. 1)

La propia entrevistada en su discurso mencionó la palabra imagen, la imagen que le quedó del alumno amoroso, cariñoso, entre otros adjetivos. Lo imaginó como un alumno con quien compartió tiempo, también interactuó con él y

que lo llegó a conocer a tal grado que lo describió de esta forma.

creo que es un niño muy, extrovertido, muy sobreprotegido por la mamá... es un niño que le gusta mucho sentir afecto, que le encanta andar abrazando a las personas... siempre está buscando como el afecto afuera... busca en entorno social en el que se desenvuelve el niño, como que sentirse aceptado y amado por los demás. (profa. 2)

La viñeta muestra lo que la profesora se imagina de los alumnos, se puede observar que para la participante es un alumno sobre protegido, extrovertido y en busca de afecto por parte de sus compañeros y profesoras. Refirió que el alumno buscó la aprobación de sus compañeros de grupo y de la propia profesora. La siguiente maestra mencionó al alumno como super héroe

me di cuenta de que los niños son súper héroes... Te quieren, así son, bien, bien bonitos. Y con ella es el acercamiento que más he tenido. (profa. 8)

En esta viñeta la informante relató su experiencia con una alumna. La recuerda como si fuera un super héroe, en su discurso la alumna se divierte y hace cosas como cualquier otra alumna de su edad.

Otro punto importante en esta información que proporcionó el participante es lo que sabe de estos estudiantes con necesidades educativas o barreras para el aprendizaje, como lo muestra la siguiente viñeta:

Tengo un chiquito que no sabemos bien qué tiene, o sea, no sabemos bien si es alguna cuestión como de, no es que no sabemos, porque según, como los estándares que se usan no cumple como con características para ser un niño que demande el apoyo, pero tampoco alcanza el nivel de la clase, él es muy visual, muy muy visual, y también es muy kinestésico, pero pues ahorita se atrasa en sus actividades. (profa. 6)

La docente comentó lo que conoce sobre un alumno, hizo referencia a estándares que se usan para conocer si el alumno requiere apoyo adicional, y también describió características del alumno asociadas al aprendizaje. También mencionó su preocupación para con el alumno. Mostró información que obtuvo al

interactuar con el alumno.

yo sí hablé con ellos (con los alumnos) de su condición, les dije que era un poquito diferente, por eso, a lo mejor no nos hablaba, pero si nos entendía, porque no hablaba, pero si nos entendía. Que era muy cariñoso, porque sí era muy, muy cariñoso entonces. Y, que, pero, no era agresivo. (profa. 6)

La información que esta entrevistada tenía sobre el alumno, la transmitió a los demás estudiantes, la profesora les informó sobre las diferencias que presentaba el alumno, también les comentó que si escuchaba pero que tenía dificultades para comunicarse mediante el uso del lenguaje. En este punto podemos notar la clase de información que poseen algunos entrevistados y en donde se la apropiaron.

En seguida se muestra el acercamiento a las necesidades educativas especiales o barreras para el aprendizaje, indicado por algunas profesoras y profesores, esto se muestra en la siguiente viñeta

Es en base a la misma práctica que se ha tenido... en base a experiencias, en base a vincularme con alumnos con necesidades especiales, y con otros docentes que han tenido también este trabajo con niños especiales, con unas reuniones, este, Incluso en algunas capacitaciones, también he tenido algunas reuniones con docentes. (director C).

Este participante relató que su primer acercamiento con alumnos con necesidades educativas especiales fue en el ámbito laboral, mencionó varias áreas desde la práctica hasta capacitaciones y reuniones con otros profesores. El director comentó que en varios lugares del ámbito educativo es posible tener este acercamiento a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

tuve mucho contacto con una niña de síndrome de Down en Preescolar, cuando estaba en un internato en San Juan del Río. (profa. 8)

Continuando en el ámbito laboral, esta profesora, al igual que el anterior, describió que su primer acercamiento fue en la escuela, refiere que tuvo bastante

comunicación con la madre de la alumna debido a que era la directora de la escuela donde laboraba en ese momento de su vida.

Como se pudo observar en las viñetas, la información que proporcionaron los participantes se inclina a una visión social del alumno, para esto se jerarquizó resultando la categorización donde se utilizan términos asociados a un modelo social e incluso al modelo de inclusión, para ejemplificar esto se presenta las siguientes viñetas

Vemos a un niño en silla de ruedas y a lo mejor ya lo queremos ayudar en todo, vemos al niño que tiene una necesidad por algún retraso o alguna necesidad intelectual, y también todo le queremos hacer, porque decimos él no, porque él no puede. Oh pobrecito, mejor pon lo acá. (director C)

Creo que, a veces es más fácil etiquetarlo, es más fácil decirles ¡no!, qué ver qué condiciones podemos hacer para ayudarlos para favorecer (profa. 1)

niños rezagados que no saben leer... niño con problemas de aprendizaje, que su mamá muestra muy poco, apoyo, en cuanto a cualquier actividad, cualquier situación. (profa. 2)

En el sentido de que no te imaginas que te vas a encontrar, por ejemplo, que sea un niño, que es invidente o que está en silla de ruedas, un niño que tiene algún trastorno mental, alguna dificultad. (director C)

No estamos como no capacitados, sino en el sentido de que no entendemos como la forma o el medio como se tiene que llevar la interacción con los alumnos que tienen estas necesidades y que, desconocemos mucho de lo que se puede o no se puede hacer, incluso en el vocabulario que uno utiliza o, en querer siempre estar apoyando al que tiene la discapacidad. (director C)

nosotros no estemos preparados para, para desarrollarnos con personas con alguna discapacidad y desde el momento que los conocemos ya estamos diciendo: ¡Ay, pobrecito! (profa. 2)

Pues entonces no debería de salir. Pero no se pueden quedar en su

casa o encerrados como en una burbuja para siempre, ¡Si me explico!, o sea, ellos también tienen que salir y tienen derecho a caminar, a transitar, a disfrutar. (profa. 1)

Como se puede apreciar en las viñetas anteriores, se hace referencia a los estudiantes con discapacidad como deficientes, limitados, amorosos, cariñoso, personas con derechos, alegre, que buscan afecto, como diferentes, a alguno lo imaginaron como super héroe, esto nos visibiliza el núcleo figurativo de los informantes. En lo que respecta a la actitud que se puede encontrar es la de aceptación de la discapacidad que se manifiesta en ideas docentes, pero que en la práctica educativa posiblemente genere barreras para el aprendizaje y la participación. Es importante lo que los participantes compartieron en la información que posiblemente obtuvieron de otros profesionistas que se dedican al ámbito de la educación escolar, sin olvidar que también es adquirida por personas fuera del ámbito escolar y que esto se manifiesta en formas de actuar y valorar ante determinada situación. Para lo que corresponde al anclaje respecto a estudiantes con discapacidad, los entrevistados proporcionaron elementos donde posiblemente el anclaje se dio en la escuela, salón de clases, en reuniones de trabajo con otros docentes.

IV.4.3 Representación social cercano a prejuicio

En la siguiente información se observa la tendencia a prejuicios por parte de los informantes, para apoyar lo escrito presento las siguientes viñetas:

Me tocó, con, en el primer año de servicio, me tocó en grupo un niño con autismo. (profa. 1)

los lugares en los que nos desenvolvemos, no están preparados para tener a un niño con discapacidad. (profa. 2)

sabía que era autista. (profa. 3)

acabo de conocer un chico con síndrome de Down. (profa. 6)

son niños que de plano no saben ni agarrar el lápiz, entonces situaciones sí cómo de estimulación, de apoyo económico. (profa. 1)

tienen como más inocencia que a lo mejor los de la ciudad, aunque no esté, aunque no estemos tan alejados, sí, siento que son como más

libres, yo lo siento como, a pesar de todo, como más respetuoso. (profa. 1)

Tengo 2 niños, ¡no! un niño en USAER y otros con lenguaje, pero no hemos hecho como tal, adecuaciones, pero sí trato de incluir, que estén los 3 estilos, estilos de aprendizaje, actividades diarias que sean auditivas, visuales, kinestésicas. (profa. 1)

llegué justo en el momento en el que, pues le estaba diciendo a la mamá que las agresiones cada día eran más fuertes hacia ellas, y hacia sus compañeros, pues sí se tuvo como que presionar a la mamá para que lo lleve a tratamiento. (profa. 1)

diferencias sociales, pues, económicas, problemas familiares. (director. 3)

Es que prácticamente son como en base a necesidades muy básicas. No sé si sea correcto o no, pero, como haciendo una comparativa con otros alumnos, pero en el sentido de que uno se imagina alumnos que no tengan necesidades tan marcadas. No sé cómo definir a estos alumnos, se escucha mal y yo creo que no son términos adecuados, pero como alumnos no normales. (director C)

En primera manera, pues obviamente los aspectos físicos que uno llega a percatarse al momento de interactuar con los alumnos, pues obviamente se da cuenta uno de niño que tiene necesidades especiales. O que tiene alguna dificultad, no sé, para caminar o que usa lentes o que tiene alguna discapacidad visible en el aspecto meramente del aprendizaje y que tiene que ver con educativo. (director C)

Siempre es; los quiero mucho, los extraño, aunque ustedes me peguen, yo los quiero. Todo el tiempo, está como externando su amor, pero recalca que lo maltratan. (profa. 2)

El anclaje se muestra con la información descrita porque da cuenta que estos informantes ponderaron lo que sabían, esa información la obtuvieron en ese acercamiento a la discapacidad, desde la familia, fuera y dentro del lugar de trabajo, en los salones y en reuniones de trabajo, para que se le otorgue un valor cercano al prejuicio. La información obtenida carecía de casi todo fundamento

teórico, siendo apropiada en las conversaciones entre personas que ignoraban formas médicas o sociales de comprender la discapacidad o, mejor dicho, las características distintas de los niños especiales. Respecto al núcleo figurativo, las actitudes fueron: “alumnos no normales; niño que tiene necesidades especiales, que tiene alguna dificultad, no sé, para caminar; o que usa lentes o que tiene alguna discapacidad visible; uno se imagina alumnos que no tengan necesidades tan marcadas”. Con estas opiniones se muestra cómo se imaginan, los docentes y directores, a los niños.

IV.5 Síntesis de resultados

Las actitudes mostradas fueron cercanas a prejuicio de parte de algunas profesoras y directores. Esto se ve reflejado en comentarios como: son niños que de plano no saben ni agarrar el lápiz, se tuvo como que presionar a la mamá para que lo lleve a tratamiento. La información que la familia, el lugar de trabajo y amistades ofreció a cada docente y director, respectivamente, y la manera en que las vivencian al interior de sus respectivos centros de trabajo, donde interactúan con estudiantes con discapacidad, permitió analizar las representaciones sociales que se manifiestan en la interacción en las escuelas.

Los participantes obtuvieron la información en la escuela, salón de clases, en reuniones de trabajo, en la familia y con conocidos. Al interactuar en estos espacios, recibieron información sin sustento y con sustento científico: médico y social. Se apropiaron al convivir con algún integrante de la familia con discapacidad; en lo personal, al ser diagnosticado; con conocidos, al interactuar con alguna persona con discapacidad, con estudiantes con discapacidad en las escuelas, y con compañeros de trabajo y conocidos en otros lugares que no son la escuela. Los profesores mostraron una actitud de aceptación, cariño, respeto, cuidado. En otros casos de temor o de rechazo hacia las personas con discapacidad. En el núcleo figurativo los comentarios como: alumnos no normales; niño que tiene necesidades especiales, limitados, amorosos, cariñosos, personas con derechos, enfermos, agresivos, personas como nosotros, son malos, con autismo. Esto fue lo que resultó del análisis del núcleo figurativo, la información,

el anclaje y la actitud que son los elementos a las representaciones sociales cercano a lo médico, social y al prejuicio que se describieron con toda esta información.

IV.5.1 Discusión de resultados

Gutiérrez y Martínez (2020), expusieron que los docentes consideraron que, en la inclusión escolar, ellos tenían un rol articulador entre las políticas públicas y la implementación pedagógica en el aula, aunque no siempre con la preparación adecuada. Este estudio realizado confirma lo antes obtenido, porque las maestras valoran que no siempre cuentan con la preparación adecuada para implementación pedagógica, no se sentían capacitadas en la forma o medio en cómo tenían que interactuar y en lo que se podría o no hacer con ellos, no se sentían preparadas para desarrollarse junto a personas con discapacidad, algunas al convivir con ellas se sintieron motivadas a retomar los estudios académicos, sabiendo el papel tan importante que tienen como docentes, es por esto que esta investigación confirma los resultados de Gutiérrez y Martínez (2020).

Toscano (2017), dijo que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga, entre otros) y con sus prácticas en el aula. Así mismo, encontraron con respecto a las prácticas educativas que, aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad, desconocen algunas didácticas que se implementan para niñas y niños con discapacidad. En la presente investigación se encuentra que las representaciones que las docentes tienen respecto a la inclusión tienen que ver con la capacidad como docente para no verse rebasados por las necesidades educativas de los estudiantes.

Las profesoras al ver al estudiante con discapacidad piensan que él no puede valerse por sí solo y por esto se le quiere ayudar en todo creando un paternalismo. En ocasiones se etiqueta a los estudiantes, esto para evitar buscar como ayudarlo para favorecer su aprendizaje, se les tiene que aceptar e incluirlos en las escuelas públicas pues es un servicio. Así mismo, los lugares en los que se desenvuelven las profesoras en su labor no están preparados para tener a niños con

discapacidad, tratan de incluirlos. Este trabajo de investigación confirma lo que Toscano (2017) encontró en su estudio.

Peña y Carrascal (2019), propusieron que, a partir de las percepciones de estudiantes con discapacidad y de docentes, es preciso destacar cómo el conglomerado social crea esquemas desde el campo escolar frente a la discapacidad; esos esquemas establecen barreras tanto en el plano personal como social, generando en algunos espacios exclusiones e instaurando la discapacidad como una limitación. Asimismo, debido a conceptos y creencias ubicadas desde el modelo médico se cree que la discapacidad es una enfermedad que limita al ser humano para desarrollarse, se identifican etiquetas que perpetúan las barreras para brindar espacios reales de participación a los estudiantes con discapacidad; por ello, a nivel emocional los estudiantes con discapacidad en ocasiones sienten, soledad, aislamiento, lo que genera barreras en la interacción con sus otros compañeros y docentes, incluso con sus familiares. En esta investigación está que docentes que conviven con personas con discapacidad, en específico con tumores en el cerebro, tienen una representación de aceptación, valoran lo que hacen para realizar las actividades cotidianas, para estas maestras la discapacidad no es una limitante, estos resultados de las entrevistadas contradicen lo expresado por Peña y Carrascal (2019).

Maritrini (2017), expone que el maestro, como figura clave, tiene el compromiso social de promover acciones que redunden en beneficio de la escuela, para que se examine acerca de la población estudiantil. También para que se acepte y comprenda que todos los niños que a ella acuden son diferentes, entendiendo esto como un elemento esencial de la raza humana y no como un defecto de esta. De igual forma, señaló que iniciar procesos de cambios profundos en la escuela permitirá leer de otro modo las relaciones que ahí se tejen, aceptando la diferencia para que habite sus espacios con mayor naturalidad y hospitalidad. De tal manera que la inclusión educativa no continúe siendo vista como el hecho restringido de “estar”. En este trabajo encontramos que las docentes no se visualizan como elementos clave para generar cambios al interior de la escuela

respecto a la visión que se tiene de los estudiantes con discapacidad; tenemos a una profesora que fue diagnosticada con tda-h a temprana edad, esto dejó recuerdos de haber vivido *bullying* por parte de los docentes, se encontró que se busca el paternalismo con los estudiantes con los que usan silla de ruedas, con los que tienen un retraso o alguna necesidad intelectual. Profesoras no se imaginaban que pudieran encontrarse con estudiantes con discapacidad en los salones de clase de las escuelas públicas. Se sienten no preparadas para desarrollarse con personas con alguna discapacidad, algunas profesoras prefieren no atenderlos. Esto contradice lo que escribió Maritrini (2017), porque las profesoras no se ven como agentes clave de cambio, se marca las características de los estudiantes con discapacidad y realizan acciones para que el estudiante esté en el salón o en la escuela, destacando la necesidad de herramientas pedagógicas.

Loyola (2019), plantea que las maestras de la primaria, al relacionarse afectivamente con los alumnos de su grupo, con la diversidad estudiantil, incluidos los estudiantes que presentaban necesidad educativa especial, mostraron cierta tendencia a expresar un tipo de persona particular o individual. El egoísmo o altruismo fueron elementos presentes en estos tipos de personas, así como las formas de expresar su afectividad al trabajar y relacionarse con los alumnos identificados con Necesidades Educativas Especiales. Esta investigación confirma lo que Loyola (2019) expone en su trabajo, porque algunas profesoras preferían que los estudiantes con discapacidad fueran dados de baja de la primaria, esto para evitar realizar su labor docente con ellos. En otras situaciones, se solicitó a algunas mamás que llevaran a sus hijos a tratamiento médico, para que así, fueran recibidos en sus respectivas escuelas. Algunas docentes comentaron que los lugares donde se desenvuelven no están preparados para tener a niños con discapacidad y que desde el momento en que los conocen dicen: ¡Ay, pobrecito! Algunas docentes manifestaron querer siempre estar apoyando al que tiene discapacidad, todo le quieren hacer, porque dicen él no puede. Algunas docentes comentaron que se debe incluir en las escuelas, porque al ser públicas se les debe aceptar, otras prefieren que los saquen de las primarias para no interactuar con

ellos.

Cedeño y Cruz (2020), formularon que, la teoría de RsSs reconocida como un corpus teórico-metodológico, permitió aproximarse analíticamente a espacios simbólicos más o menos duraderos en el tiempo y desde los cuales se han montado visiones concretas sobre determinados fenómenos; en este caso, sobre la posibilidad/imposibilidad de la inclusión de personas con discapacidad a la escolarización regular y, por ende, a un ejercicio interesante de institucionalización y normativización. Entre sus resultados describe la amplia posibilidad de utilizar la teoría de las RsSs como lente analítica y heurística, para comprender problemáticas como la inclusión de personas con discapacidad al ámbito escolar. Este trabajo confirma lo que Cedeño y Cruz (2020) formularon pues, efectivamente, permitió el análisis a esos espacios simbólicos de las docentes y de las visiones que tienen sobre los estudiantes con discapacidad. La teoría de las RsSs posibilitó una forma analítica de describir las interacciones entre las docentes y los estudiantes con discapacidad.

González (2018), exhibió que en los docentes se pudo observar la influencia de las RsSs en las prácticas pedagógicas sólo en algunos casos. Esto se debió a que las didácticas actuales utilizadas, para el manejo de la población con discapacidad, son implementadas generalmente por las maestras de apoyo y no por las maestras de grado, como se mencionó anteriormente. En esta investigación se encontró que algunas docentes, compartieron que la interacción con estudiantes con discapacidad fue la motivación para entrar nuevamente a la escuela, esto porque necesitaban más herramientas pedagógicas para su labor con estos estudiantes. Otras profesoras, mencionaron no sentirse capacitadas en el sentido de no entender la forma o el medio como se tiene que llevar la interacción con los alumnos con discapacidad y que, desconoce mucho de lo que se puede o no se puede hacer, incluso en el vocabulario que se utiliza o, en como estar apoyando al que tiene la discapacidad, con estos resultados se confirma lo expuesto por González (2018).

Portilla (2020), manifestó que, en docentes de universidad los procesos de

educación inclusiva y las representaciones sociales que elaboró el profesorado, sobre los y las estudiantes con discapacidad, sí se pudieron configurar como barreras discapacitantes, si estas representaciones son poco favorables; o como oportunidades de reconocimiento y crecimiento para todos, si estas representaciones fueran más positivas. Lo anterior, en razón que el docente es un modelo para seguir en el aula por todos los estudiantes, y sus actitudes y prácticas hacia los y las estudiantes con discapacidad son un referente para el resto del grupo.

Las representaciones elaboradas por las docentes de educación básica, en algunos casos, son poco favorables. Tenemos que el no sentirse capacitadas en el ámbito pedagógico, el desconocer como dirigirse, lo que se puede o no hacer en el ámbito escolar, el solicitar que sean retirados de la escuela, denominarlos como alumnos no normales, etiquetarlos, hacer todo por ellos pensando que eso les favorece, esto pudiera generar barreras para el aprendizaje.

Otras representaciones docentes son de reconocimiento y un posible crecimiento, porque compartieron información de la discapacidad del estudiante al resto del grupo, esperando que los demás estudiantes acepten al estudiante con discapacidad. Otras docentes se esfuerzan por incluirlos en las actividades dentro del aula, reconocen que deben ser aceptados en las escuelas y que pueden hacer cosas por sí mismos. Esto nos confirma lo que Portilla (2020) expone, puesto que, en esta investigación, las RsSs manifestadas pudieran ser poco favorables y otras positivas.

García, Piña y Aguayo (2019) refirieron que, existe una similitud con los estudios previos analizados, en donde se presenta a la persona con discapacidad, como un grupo de reivindicación y en un proceso de aceptación plena en la sociedad mexicana. Sin embargo, existen resquicios, que aparecen aún en los círculos de los estudiantes, sus expresiones son reflejo de los contextos en los que se encuentran. Es decir, el espacio cotidiano de los jóvenes cuanto más diverso sea las representaciones tienen cambios mayores. También, el mayor acervo de conocimiento en las familias contribuye a una mayor adquisición de

información y, por ende, una apertura ante la diversidad.

Las familias transmiten información entre sus miembros y que, posiblemente, se manifieste en formas de actuar en la sociedad. La familia fue un elemento importante en este trabajo, porque el anclaje de algunas profesoras se dio en la familia, sin embargo, esta información quedó lejos de una apertura a la diversidad. Esta investigación presenta similitudes con las investigaciones revisadas con anterioridad, en donde las RsSs de las profesoras, de algunas, manifiestan que, las personas con discapacidad se encuentran en una posible aceptación a nivel docente, aula y escuela, y en algunas otras profesoras se manifiesta el rechazo, con esto se contradice lo escrito por García, Piña, y Aguayo (2019).

IV.5.2 Síntesis de la discusión de resultados

En el presente trabajo se analizaron varias investigaciones sobre docentes y directores que trabajaron con estudiantes con discapacidad, en algunas conclusiones coinciden y difieren entre sí. Véase por qué.

Gutiérrez y Martínez (2020) encontraron que los docentes se sienten a menudo no preparados para integrar pedagógicamente a los estudiantes con discapacidad, aunque valoran la importancia de su rol. Esta conclusión es reafirmada por otros estudios que muestran que muchas maestras no se sienten capacitadas y tienen dudas sobre cómo interactuar con estos estudiantes.

Toscano (2017) señala que las representaciones docentes sobre la inclusión incluyen sentimientos como paternalismo e inseguridad, y la falta de conocimiento sobre metodologías adecuadas. La investigación actual confirma esta tendencia, destacando cómo las maestras a menudo tienden a tratar a los estudiantes con discapacidad con un enfoque paternalista y con limitaciones en sus métodos pedagógicos.

Peña y Carrascal (2019) identifican que las concepciones sociales y educativas sobre la discapacidad a menudo perpetúan barreras de inclusión, creando espacios de aislamiento para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, algunos resultados de esta investigación contradicen esta visión, mostrando docentes que no ven la discapacidad como una limitación y valoran las

capacidades de estos estudiantes.

Maritrini (2017) argumenta que los docentes deben promover una comprensión profunda de la diversidad y la aceptación en la escuela. No obstante, la investigación actual muestra que las maestras no se ven como agentes de cambio, y que a menudo carecen de la preparación necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad, lo cual contradice la visión de Maritrini.

Loyola (2019) observó que las maestras, al interactuar con estudiantes con necesidades educativas especiales, muestran actitudes que varían entre el egoísmo y el altruismo. La investigación confirma que algunas docentes prefieren excluir a los estudiantes con discapacidad de la escuela primaria, mostrando una tendencia a tratar a estos estudiantes con condescendencia.

Cedeño y Cruz (2020) utilizaron la teoría de las Representaciones Sociales (RsSs) para analizar la inclusión escolar, confirmando su utilidad para entender las actitudes y prácticas de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad. Esto se corrobora en la investigación actual, donde se observa cómo las representaciones sociales influyen en las interacciones docentes con estos estudiantes.

González (2018) encontró que la falta de capacitación y el desconocimiento de metodologías adecuadas son comunes entre las docentes. La investigación refuerza este hallazgo, mostrando que muchas profesoras sienten que necesitan más formación pedagógica para interactuar eficazmente con estudiantes con discapacidad.

Portilla (2020) subraya que las representaciones de los docentes pueden actuar como barreras o como oportunidades para la inclusión, dependiendo de su actitud positiva o negativa hacia los estudiantes con discapacidad. La investigación actual confirma que estas representaciones son mixtas, con algunas docentes mostrando aceptación y otras perpetuando barreras.

García, Piña y Aguayo (2019) identificaron que, aunque hay avances en la aceptación de personas con discapacidad, persisten actitudes negativas en ciertos contextos escolares. La investigación actual muestra que las RsSs de las

profesoras siguen siendo un campo de conflicto, con algunas mostrando aceptación y otras rechazo, lo que contradice parcialmente los hallazgos de García, Piña y Aguayo.

En resumen, las investigaciones coinciden en la necesidad de mejorar la formación docente y en la influencia de las representaciones sociales en las prácticas de inclusión escolar. Sin embargo, también revelan la persistencia de actitudes paternalistas y de desconocimiento sobre la discapacidad entre algunos docentes.

IV.5.3 Conclusiones

La problemática de este trabajo fue conocer e interpretar las representaciones sociales docentes, el cómo se manifiestan y su trascendencia en el ámbito escolar de algunas escuelas primarias y una telesecundaria. La pregunta inicial a resolver en esta investigación fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de alumnos con discapacidad?

Esa pregunta fue debida a que consideré que las representaciones sociales de directores y docentes impactaban en la educación que otorgaban a los estudiantes con discapacidad en el contexto escolar. Tal supuesto lo respondí en la presentación de resultados. Aquí solo reitero que existen varias formas de impactar. Estas dependen de cuál sea la RsSs docente o del directivo: ya del tipo médico o la que se inclina más por los socio-cultural.

Puedo decir que la tesis cumplió su cometido porque respondí a la pregunta de investigación. Lo logré gracias al análisis de la información obtenida en el instrumento que utilicé; este lo implementé sobre la base de categorías que permitieron obtener información para, luego, describir y explicar las representaciones sociales de docentes y directores.

El objetivo de la tesis fue, precisamente, describir y explicar las representaciones sociales de directores y docentes a propósito de estudiantes con discapacidad. Al analizar la información que recabé, es factible afirmar que, en la mayoría de los casos, sus representaciones sociales los orientan en sus acciones cotidianas de su ejercicio educativo.

Los resultados del presente trabajo muestran que las experiencias de algunos docentes les permitieron apropiarse de representaciones sociales, de información y actitudes. El anclaje de estas representaciones sociales fue por experiencias con quienes convivieron con alguien con discapacidad en: i) la familia con algún integrante con capacidades diferentes; ii) en el terreno laboral con compañeros al conocer sus historias de vida; iii) lo social con amigos que conviven y presentan alguna discapacidad; iv) incluso de profesoras que experimentaron algún tipo de discapacidad o capacidad distinta.

Conviene reiterar que esas vivencias se manifestaron en actitudes de aceptación, de querer ayudar a que el estudiante esté en un entorno escolar apropiado para el aprendizaje. Aunque debe reconocerse que algunas profesoras llegaron a ser sobre protectoras con quienes tienen capacidades diferentes; dificultando así sus posibles aprendizajes autónomos.

En otros docentes y directores se observó que la forma de actuar ante un estudiante con discapacidad fue de manera no tan deseable, ya que prevaleció en ellos el rechazo ya explícito o un tanto oculto. Las representaciones sociales, la información y su correspondiente actitud, que recrearon acerca de quienes tienen capacidades diferentes careció de sustento teórico. Fueron prejuicios. En tal virtud, sus actitudes no fueron empáticas con los/las niños/as con capacidades diferentes. El ámbito del cual provino tal información también fue el familiar, laboral y social, a donde se desenvolvían.

Mis resultados dejan ver que de acuerdo a qué tipo de RsSs predominó a donde se dio el anclaje de la RsSs —el grupo social, la familia, la escuela o conocidos— se recrea el núcleo figurativo, la actitud y la información respecto a la discapacidad o, mejor dicho, a la capacidad diferente. Las RsSs socialmente elaboradas y apropiadas de forma individual por maestras y directivos, se manifestaron en las formas de actuar en la escuela mediante actitudes de rechazo o aceptación, por medio de acciones docentes empáticas o de prejuicio que no favorecen educar a estos seres humanos con alguna capacidad diferente.

Una explicación a estas formas de relación docente es factible atribuirla al prejuicio

implícito en la RsSs. Es factible que la representación social que proviene del modelo explicativo de la discapacidad de carácter social se distancie del rechazo y de actitudes que dificultan procesos educativos. Mientras que las representaciones sociales derivadas del modelo de naturaleza médica, se asocie más a la no aceptación y falta de empatía ante quien vive con capacidades distintas.

Estimo que mi tesis es viable para un trabajo de investigación posterior, porque los temas estudiante y familia no fueron el objeto de estudio. Es muy posible que al investigarlos ofrezcan resultados que nutran el presente trabajo. Ello es posible porque en la familia se dio el anclaje de algunas profesoras y, al investigar familias de niños/as con capacidades diferentes se arrojarían datos que complementen esta indagación.

El estudiante, como sujeto con historia psicosocial, posee sus propias formas de recibir, procesar y manifestar la información de su entorno social. Al hacer un estudio donde el objeto de estudio sea él, seguramente encontraremos información que enriquezca los resultados de esta tesis. Los niños y niñas que conviven con quienes tienen capacidades diferentes pueden contribuir con sus procesos educativos o, como aquí relaté, los rechazan y repudian. Las representaciones sociales estudiantiles también son un tema necesario de indagar.

Por los resultados de la presente investigación conviene considerar el tema de las familias, acotando a quienes son responsables ante la escuela del apoyo a los estudiantes. Se precisa conocer sus representaciones sociales respecto a la educación de quienes presentan discapacidad o enfrentan barreras para el aprendizaje. Ya que sus representaciones sociales, sentimientos y actitudes y el tipo de información, que tienen respecto a la educación formal y el tipo de docente que imaginan para sus hijos puede –o no– contribuir al proceso educativo de sus hijos/as. Por cierto, cabe agregar que la educación es un derecho para todos y todas.

Otro tema que es importante indagar es el de los/las hermanos/as de niños/as con

capacidades diferentes pues, desde la parte médica, socio-cultural y educativa, una discapacidad requiere de atención y apoyo constante, necesita que le dediquen tiempo. Ante esta necesidad, los hermanos lo viven de cierta forma, según las representaciones sociales de las que se apropiaron, recibieron información, imaginan y muestran actitudes ante el hermano o hermana con discapacidad. A hermanas y hermanos también conviene investigarlos para contribuir a recrear un espacio adecuado para niños y niñas con capacidades diferentes, al explicitar sus RsSs.

Mi rol como director de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) permitió la interacción con directores, docentes, estudiantes y familias. Esto favoreció conocer de manera empírica las formas de actuar docente y directiva en los espacios educativos, las decisiones que se toman ante diversas situaciones académicas y administrativas, y las relaciones que se dan entre los diferentes agentes educativos y sus estudiantes. Dentro de las funciones que realizaba fue la orientación pedagógica a docentes, sobre todo a aquellos que realizan su labor educativa con estudiantes con discapacidad o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social.

Desde esta función directiva viví el proceso de elaborar esta tesis de forma empírica, mantenido mi rol de director y reconociendo la necesidad de intervenir desde los lineamientos que rigen esta función, solo que además reconocí, en mí, mis propias representaciones sociales. Estas se movieron de aquellas derivadas del modelo médico a las que se asocian al modelo socio-cultural; por ejemplo, al inicio nominé sin mayor cuidado discapacidad y, luego, advertí que era posible denominar capacidades diferentes.

Mi rol como investigador, me permitió ser más curioso, más comprensivo y crítico de las formas en cómo se dio la interacción entre directores y docentes con los estudiantes en las diferentes escuelas de educación básica que apoyé. Durante el proceso de construcción del presente trabajo, gracias a la parte teórica y las diferentes investigaciones estudiadas propiciaron que me posicionara con una visión crítica-empática ante la interacción entre directores – estudiantes y

docentes – estudiantes. Esta mirada crítica-empática favoreció identificar formas de actuar que nutrieron el presente trabajo.

Ya sea como investigador o como trabajador de USAER es preciso reconocer que la educación de niños y niñas con capacidades diferentes, demanda que quienes estén involucrados en esta tarea educativa deben ser conscientes de sus representaciones sociales. Así, estos seres humanos se relacionarán de manera más empática y eficiente si transitan de prejuicios, a formas objetivas-subjetivas de comprender a otros seres humanos en sus procesos educativos de formación. Seguramente el modelo médico sobre la discapacidad proveerá, principalmente, de herramientas objetivas. Mientras que el modelo socio-cultural ofrecerá más soportes subjetivos. Uno y otro modelo coadyuvarán a educar a quienes poseen capacidades diferentes. Ambos modelos teóricos son requeridos para justipreciar las necesidades educativas de niños y niñas con discapacidad.

Al ser un egresado de la licenciatura en psicología educativa con actitudes y valores para un desempeño de servicio crítico y en formación continua y ser factor de cambio en problemáticas sociales, con funciones profesionales de consultoría e intervención en educación especial, las ciencias de la educación me ofrecieron que como profesional consolidar el ser reflexivo, crítico, ético e idóneos para innovar y transformar mi práctica educativa con el sustento teórico, metodológico y práctico que proporcionaron, logré desarrollar una visión interdisciplinaria lo que permitirá responder a contextos educativos cambiantes, donde la mejora continua, la creatividad y la responsabilidad social convergen para impactar positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuir a la construcción de un mundo más justo y humano.

Las ciencias en la educación me brindaron herramientas teórico-metodológico-prácticas para lograr un acercamiento a mis intereses y necesidades profesionales. Respecto al estudio del fenómeno educativo de mi interés brindaron teorías pertinentes y el acompañamiento de docentes con una amplia experiencia en docencia e investigación educativa, que fueron pieza fundamental para el desarrollo del presente trabajo en investigación educativa. En lo laboral asumí el

compromiso en las formas de motivar, de comunicarme, con los docentes y estudiantes, así como gestionar y planear el acompañamiento en el aspecto educativo, esto en base a los objetivos y teorías de las ciencias de la educación. Todo esto motivo a reflexionar, contemplando la necesidad de continuar mi formación académica.

V. Referencias

Ayala, R. (2008). La memoria fenomenológica – hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación*, 26 (2) 409-430. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/940001>

Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias Redalyc.Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas*

Baro, M. (1983). Cap. 4 Los procesos de socialización. En *Acción e ideología* (pp. 113-182). San Salvador, El Salvador: Editores UCA.

Bonavitta, M. (2017). “Sentido común y representaciones sociales: Obstáculos para los derechos de las personas con discapacidad”. *Revista sin contornos espacio de entramado psicoanalítico*. N°5 - marzo 2017. Disponible en [Sentido comun y representaciones sociale.pdf](#)

Canal ALEXDUVINTEGRAL (17 de junio de 2017). *Método hermenéutico en la investigación cualitativa*. [Archivo de video] YouTube. [Método hermenéutico en la investigación cualitativa - YouTube](#)

Cedeño, N. y Cruz, R. (2020). “Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva: posibilidades”. *Artículos de Reflexión: Reflexividades Polyphōnicas*. Vol. 4, Núm.1, págs. 273-29. Disponible en [Legados representacionales de la discapacidad y su arraigo en la educación inclusiva: posibilidades desde las representaciones sociales - Dialnet \(unirioja.es\)](#)

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud:

CIF (2001). Disponible en [Microsoft Word - versión abreviada.doc \(who.int\)](#)

Duarte, S. E. y Sánchez, E. Y. (2019). Educación inclusiva y representaciones sociales en los escenarios de la práctica docente. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación. Facultad de ciencias humanas y sociales maestría en educación Bogotá, D.C. Disponible en [Duarte Sonia Sánchez Elsy 2019.pdf \(libertadores.edu.co\)](#)

Durkheim, É. (1996). La educación, su naturaleza y su papel. En Educación y Sociología (pp. 49-68). Barcelona, España. Ediciones Península.

Egea, C. y Sarabia, A. (2001). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. España. Noviembre. Disponible en [Egea-Sarabia modelos.pdf \(um.es\)](#)

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García Reyes, J., Piña Osorio, J. M., y Aguayo Rousell, H. B. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. Revista Iberoamericana De Educación, 80(2), 129-150. Disponible en <https://doi.org/10.35362/rie8023249>

Gil, I. (14 de noviembre de 2018). *¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural*. [¿Qué es la discapacidad? Evolución histórica y cultural | Fundación Adecco \(fundacionadecco.org\)](#)

González, V. (2018). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en la Escuela Pablo Bessón N° 027 [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Mendoza. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=representaciones-sociales-docenteinclusion> [Fecha de consulta: 24 de marzo de 2021]

Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). "Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad". Revista Electrónica de

Investigación Educativa, 22, e13, 1-13

Hernández, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES derecho Volumen 6 No. 2 julio- diciembre*. 48-49

INEGI, (2001). Diccionario de datos del ámbito urbano. (Alfanumérico). Sistema Nacional de Información Geográfica. Disponible en [Publicación](#)

Jean, A. (2001). Prácticas sociales y representaciones. En filosofía y cultura contemporánea. México, D. F. Ediciones Coyoacán, S. A. de C, V. Disponible en [ABRIC_JEAN-with-cover-page-v2.pdf](#)

López, C. M. (2017). Las representaciones sociales de la empresa: un análisis desde el campo de representación. *Revista Cubana de Ciencias Económicas EKOTEMAS* <http://www.ekotemas.cu>

Loyola, G. (2019). La relación afectiva de las maestras de nivel primaria con sus estudiantes que presentan necesidad educativa especial: su impacto en la educación. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Psicología, Maestría en Ciencias de la Educación

Maritrini, R. (2017). Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educ@ción en Contexto*, Vol. III, N° Especial. Diciembre. Disponible en [*Dialnet-RepresentacionesSocialesDeLosDocentesDeEducacionPr-6296631 \(1\).pdf](#)

Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Editorial Trillas.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Universidad de Guadalajara (México) *Athenea Digital* – núm. 2. 2002

Moscovici, S. (1961): *La psychanalyse, son image et son public*, Presses Universitaires De France, París.

Olmos, M. (2014). El museo incapacitado frente a la discapacidad. Análisis de la fundación pasos y sus estrategias museísticas. Centro cultural casa LAAM, México.

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008a). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. *Conferencia*

internacional de educación, documento de referencia. Cuadragésima octava reunión. Ginebra. Disponible en [Conferencia Internacional de Educación; 48a: La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia; 2008 \(unesco.org\)](#)

Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, (2008b). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". *Conferencia internacional de educación, presentación general de la 48ª reunión de la CIE. Cuadragésima octava reunión.* Ginebra. Disponible en [Conferencia internacional de educación; 48a: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, presentación general de la 48a reunión de la CIE; 2008 \(unesco.org\)](#)

Peña, L., & Carrascal, N. (2019). "Comprensión de la Discapacidad desde las Representaciones Sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales". *Assensus*, 4(7), 50-65. <https://doi.org/10.21897/assensus.1844>

Portilla, M. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre los y las estudiantes con discapacidad en la universidad de los llanos. Universidad nacional de Colombia facultad de medicina, departamento de ocupación humana Bogotá, D. C. Julio, 2020. Disponible en [52706668.2020.pdf \(unal.edu.co\)](#)

Sánchez, A. (2001). Valoración de necesidades educativas especiales. Universidad de Almería Disponible en [Valoración de necesidades educativas especiales \(udc.es\)](#)

SEP, Aprendizajes clave para la educación integral (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. (primera edición) ciudad de México.

SEP, (1997). Carrera magisterial sexta etapa. Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial.

SEP, (2014). Educación especial en México. Disponible en <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

SEP, (2017). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial*. Secretaria de educación pública.

SEP, (2018). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo educativo nacional. Ciudad de México. Disponible en [Microsoft Word - ENEI.docx \(animalpolitico.com\)](#)

Toscano, C. M. (2017). Representaciones sociales de los docentes hacia la población infantil con discapacidad en el jardín de la florida. Universidad externada de Colombia facultad ciencias de la educación maestría en educación énfasis en desarrollo humano. Disponible en [CBA-Spa-2018-Representaciones sociales de los docentes hacia la poblacion infantil con discapacidad en el jardín la florida Trabajo de grado.pdf \(uexternado.edu.co\)](#)

Unesco, (1994). Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio. Disponible en [Declaración de Salamanca \(sep.gob.mx\)](#)

UNICEF, (2014). Cuadernillo 1, Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICE. Disponible en [Cuadernillo 1 Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de \(unicef.org\)](#)

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. *En Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books. Disponible en [van-manen-m-2003-investigacion-educativa-y-experiencia-vivida-trad-oh-miro-ideapdf compress.pdf](#)

Villanueva, J. (2014). La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo. *Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Fondo Editorial; Universidad San Ignacio de Loyola, 248 pp. Disponible en [Vista de Villanueva Barreto, Jaime Javier. La fenomenología como afirmación de un nuevo humanismo Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial; Universidad San Ignacio de Loyola, Fondo Editorial, 2014; 248 pp. \(unmsm.edu.pe\)](#)

Anexo 1

Instrumento para entrevista

Fecha _____ de _____ elaboración: _____

¿Cuántos años de experiencia tiene como docente/director?

¿En qué rango de edad se encuentra?

20 – 30

31- 40

41- 50

50 en adelante

¿Cuál es su formación profesional?

¿Qué grado escolar tiene actualmente a su cargo? (solo para docentes)

¿Encuentra diferencias significativas entre los alumnos? según su respuesta, preguntar ¿Cómo describiría las diferencias de esos niños?

¿Qué valora de mayor importancia entre las diferencias que dijo antes?

¿Cómo se imagina a este tipo de niños? Por favor, describa su imagen.

¿Cómo explicaría la importancia que le otorga, o da, a lo que recién acaba de decir? Tanto en lo relativo a como se figura que es el/la niña/o, y, también, sobre las características con que describió a la niña/o.

¿Cuándo, con quiénes, cómo, llegó a usted la información sobre este tipo de niños?

¿Considera usted que la sociedad coloque algún tipo de barreras a estos niños (autista, ciego, sordo, con problemas motriz) que los limite de alguna forma?

Si la respuesta es afirmativa: Por favor, describa cómo son esas barreras

¿Usted qué opina de esos límites?

¿Cree usted que a estos niños se les pueda educar?

¿Cómo cree que sería ese tipo de educación? Por favor, descríbalos.

¿Cómo es un día escolar con un niño diferente?

¿Cómo es un día escolar de un niño diferente?

¿Estima que haya algo adicional que conviene conversar, a propósito de estos niños?

Anexo 2

Taller de Investigación educativa II
Maestría en Ciencias de la Educación – FPS

Carta de consentimiento.


Estimado profesor o profesora.

Por medio de la presente, le agradezco su disposición para participar en esta entrevista en profundidad. La cual será realizada en una o 2 sesiones. Con una duración aproximada de 90 minutos cada una. En estos espacios conversaremos acerca de la experiencia como profesor(a) de asignatura o de horas clase en educación básica en el estado de Querétaro.

El motivo por el que solicitó su participación es debido a que estoy realizando un proyecto de tesis para obtener el grado de maestría. El proyecto que realizó tiene una orientación cualitativa debido a busco recabar consideraciones, puntos de vista a propósito de la educación. Por ello, he decidido dar prioridad al discurso del entrevistado, pues me permite acercarme a los significados y experiencias que los profesores producen. Cabe mencionar que en las conversaciones sólo estaremos usted y yo, y para registrar la charla emplearé una grabadora de voz y algunas notas guía.

Las grabaciones serán resguardadas por el equipo de trabajo al que pertenezco. La grabación será transcrita y codificada para buscar respuestas a las preguntas del proyecto de tesis. En el reporte final únicamente será utilizadas algunos fragmentos de las conversaciones grabadas y, para identificarlas será empleada una clave de identificación que me permitirá omitir tu nombre en todo momento. Con ello, garantizó el anonimato de tu participación.

Atentamente.


Héctor Hugo Arreola Ramírez.
Estudiante de maestría

Autorizó que Héctor Hugo Arreola Ramírez haga uso de lo dicho en la entrevista para los fines que se han indicado anteriormente. Hago constar que tuve la oportunidad de preguntar lo relacionado con el proyecto de tesis del interesado.

Nombre, Firma y fecha.


Lunes 8 de Nov 2021

Carta de consentimiento.

Estimado profesor o profesora,

Por medio de la presente, le agradezco su disposición para participar en esta entrevista en profundidad. La cual será realizada en una o 2 sesiones. Con una duración aproximada de 90 minutos cada una. En estos espacios conversaremos acerca de la experiencia como directora de escuela regular en educación básica en el estado de Querétaro.

El motivo por el que solicitó su participación es debido a que estoy realizando un proyecto de tesis para obtener el grado de maestría. El proyecto que realizó tiene una orientación cualitativa debido a busco recabar consideraciones, puntos de vista a propósito de la educación. Por ello, he decidido dar prioridad al discurso del entrevistado, pues me permite acercarme a los significados y experiencias que los profesores producen. Cabe mencionar que en las conversaciones sólo estaremos usted y yo, y para registrar la charla emplearé una grabadora de voz, grabación de video llama y algunas notas guía.

Las grabaciones serán resguardadas por el equipo de trabajo al que pertenezco. La grabación será transcrita y codificada para buscar respuestas a las preguntas del proyecto de tesis. En el reporte final únicamente será utilizadas algunos fragmentos de las conversaciones grabadas y, para identificarlas será empleada una clave de identificación que me permitirá omitir tu nombre en todo momento. Con ello, garantizó el anonimato de tu participación.

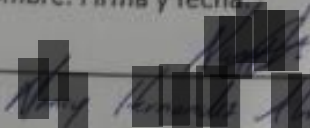
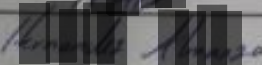
Atentamente.

Héctor Hugo Arreola Ramírez.

Estudiante de maestría

Autorizó que Héctor Hugo Arreola Ramírez haga uso de lo dicho en la entrevista para los fines que se han indicado anteriormente. Hago constar que tuve la oportunidad de preguntar lo relacionado con el proyecto de tesis del interesado.

Nombre. Firma y fecha.

  Nov-2021

