



InterAcción y Perspectiv

Revista de Trabajo Social

ISSN 2244-808X
D.L. pp 201002Z43506

Julio-Diciembre 2023
Vol. 13 No. 2

Universidad del Zulia
Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas
Centro de Investigaciones en Trabajo Social

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Representaciones de la educación inclusiva en docentes colombianos/DOI: 10.5281/zenodo.7812146

Luis Manuel, Rodríguez-Otero*

Resumen

La UNESCO definió la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Se realizó una investigación cuantitativa con los objetivos de identificar las categorías a través de las cuales define el profesorado colombiano la educación inclusiva y analizar las definiciones en función a la edad, el género y el área laboral de los docentes. Se utilizó un diseño descriptivo, no experimental y transversal; y un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, para seleccionar una muestra de 204 docentes que cursaban el Máster de educación inclusiva e intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja. Como técnica de recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado online, a través de la aplicación de encuestas Google. Se realizó un análisis de medidas de tendencia central y tablas de contingencia, en función a las variables grupos de edad, género y área laboral. Los resultados mostraron que las categorías más reportadas por la muestra fueron el aprendizaje (27%), las necesidades (25%) y la diversidad (22.5%). Se advirtieron definiciones más ajustadas a la UNESCO en docentes hombres, de mayor edad y con experiencia en Educación Infantil. Se considera necesario promover formaciones específicas sobre educación inclusiva en los docentes a través de medidas de formación continua; así como reforzar los currículums académicos de los estudios universitarios.

Palabras clave: educación, exclusión social, representación mental, educación inclusiva y docencia.

Abstract

Representations of inclusive education in Colombian teachers

UNESCO defined inclusive education as the process of identifying and responding to the diversity of needs of all students, through greater participation in learning, cultures and communities. Quantitative research was carried out with the objectives of identifying the categories through which Colombian teachers define inclusive education and analyze the definitions based on the teachers' age, gender and work area. A descriptive, non-experimental and cross-sectional design was used; and a simple random sampling, with a confidence level of 95% and a margin of error of 5%, to select a sample of 204 teachers who were pursuing the Master degree in Inclusive And Intercultural Education at Universidad Internacional de la Rioja. As a data collection technique, an online self-administered questionnaire was used, through Google survey application. An analysis of

measures of central tendency and contingency tables was carried out, based on the variables age groups, gender and work area. The results showed that the categories most reported by the sample were learning (27%), needs (25%) and diversity (22.5%). Definitions more adjusted to UNESCO were observed in male teachers, older and with experience in Early Childhood Education. It is considered necessary to promote specific training on inclusive education in teachers through continuous training measures; as well as to reinforce the academic curricula of university studies.

Keywords: education, social exclusion, mental representation, inclusive education and teaching.

Recibido: 26/10/22 Aceptado: 02/12/2022

* Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México. Correo electrónico: luismaotero@yahoo.es

1.- Introducción

Armijo-Cabrera (2018) señala que la noción de inclusión subyace de las categorías de discapacidad, clase, género, etnia, así como de los valores de justicia y cohesión social. En este sentido, menciona que, en cuanto a la educación, la inclusión se plantea desde dos perspectivas. Por un lado, la educación inclusiva como instrumento de cohesión social; la cual tiene su origen en la educación especial y se basa en el concepto de diversidad. Esta perspectiva, plantea un proceso permanente lineal en busca de cambios cualitativos en: la cultura escolar, la calidad educativa, la eficacia y la rentabilidad. Por otro lado, también menciona la inclusión social como condición para la comunidad democrática. La cual tiene origen en la Sociología, la Filosofía y el Psicoanálisis; y centra su atención en la sociedad en general. Esta perspectiva, plantea respecto al área educativa un proceso dinámico interrelacionado, en aras de promover la normalización y la marginalización de las subjetividades de los sujetos.

La UNESCO (2003) definió la educación inclusiva como: el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Asimismo, matiza que involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as.

A propósito de dicha definición, Brito, Basualto y Reyes (2019:158) matizan que "la educación inclusiva, es considerada un movimiento cuyo propósito es ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes". No obstante, Armijo-Cabrera (2018:4) menciona que existes tres perspectivas ontológicas respecto a la educación inclusiva:

- Liberal: "centrada en la efectividad escolar, la mejora y los estándares".
- Crítica: "enfatisa los mecanismos de reproducción social, de discriminación y de clasificación".

- Retórica de la equidad y la justicia social: "lleva la Educación para Todos en la agenda política internacional y a la noción de igualdad de oportunidades".

Ramírez-Íñiguez (2020) señaló que, en un inicio, la inclusión en el ámbito educativo se asociaba a las intervenciones dirigidas a estudiantes con diversidad funcional. Sin embargo, ontológicamente transitó a la consideración como sujetos en situación de desigualdad social, desde tres perspectivas centrales (acceso, calidad y discriminación). A partir de este nuevo paradigma, Ramírez-Íñiguez (2020:212) indicó que existen tres maneras de concebir la inclusión en el ámbito educativo:

"La primera, se refiere a la perspectiva que postula que la inclusión significa establecer una base mínima de educación para todos, atendiendo la heterogeneidad de los aprendizajes, independientemente de las características de raza, religión, género o discapacidad. La segunda, se relaciona con la atención educativa a todas las personas, pero enfocada a los grupos más vulnerables a la exclusión o a la marginación social, entre los que se incluyen a las personas dentro de la categoría de diversidad de capacidades físicas o intelectuales, pero que no se reduce a esta. Por último, la inclusión es entendida como un concepto acotado a la atención de las personas con diferencias físicas o intelectuales dentro de espacios educativos normalizados y homogéneos, y que requieren una atención especializada."

Antecedentes

Los estudios sobre educación inclusiva se han desarrollado desde diferentes perspectivas. Así, se advierten estudios orientados en analizar las actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de Educación Infantil (Collado-Sanchis, et al. 2020; Reyes-Parra, et al. 2020), Primaria (Angenscheidt-Bidegain y Navarrete-Antola, 2017; Reyes-Parra, et al. 2020) y Secundaria (Collado-Sanchis, et al. 2020; Reyes-Parra, et al. 2020). Por otro lado, existen estudios que analizan las actitudes y/o las variables asociadas a la educación inclusiva en el alumnado de formación básica y media (Reyes-Parra, et al. 2020); así como en cuanto a las actitudes en estudiantes universitarios de educación (Rodríguez-Fuentes, et al. 2021). También se aprecian estudios que analizan las metodologías y las estrategias didácticas que utilizan los docentes (Espada-Chavarría, Gallego-Condoy y González-Montesino, 2019; Reyes-Parra, et al. 2020).

Otros, centran su atención en la vinculación existente entre la inclusión educativa y la educativa intercultural (Pibaque-Pionce, et al. 2018); o entre la inclusión educativa y la familia (Cárceles-Lorente, 2021; Reyes-Parra, et al. 2020; García-Segura y Garzón, 2020). También existen estudios que analizan la autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva (Collado-Sanchis, et al. 2020; García-Segura y Garzón, 2020) y la evaluación institucional (Reyes-Parra, et al. 2020).

Respecto al profesorado, la revisión sistemática de Reyes-Parra, et al (2020) evidencia que la investigación se ha desarrollado desde cuatro perspectivas: (1) las actitudes, (2) las prácticas pedagógicas, (3) los aspectos personales del docente y (4)

la formación de docentes. Sin embargo, no menciona estudios que se sitúen de una perspectiva fenomenológica de la educación inclusiva.

En este sentido, Ramírez-Íñiguez (2020) realizó una investigación sobre las consideraciones conceptuales que utilizan las investigaciones latinoamericanas sobre la inclusión educativa. En dicho estudio, la autora advirtió que en la investigación existe fundamento conceptual vinculado con seis categorías:

- (1) la interculturalidad como proceso para transformar prácticas de desigualdad,
- (2) la participación y logro de aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía,
- (3) el trabajo integrado por parte de diferentes agentes educativos, políticos y sociales,
- (4) los recursos y estrategias pedagógicas pertinentes a las necesidades del alumnado,
- (5) la formación, ejercicio y autonomía docente y
- (6) la inclusión como proceso para el logro de la calidad educativa.

Por otro lado, Gajardo y Torrego (2020) realizaron un estudio relativo a las representaciones sociales de los docentes y estudiantes de magisterio de España sobre la inclusión educativa. A través del cual, muestran que las representaciones sociales de la educación inclusiva se construyen a partir de tres axiomas sobre la imagen (educativas, sociales y axiológicas); y también desde tres componentes de las representaciones sociales (actitudes, informaciones y campos de representación).

En cuanto al componente educativo, Gajardo y Torrego (2020) aluden a cuestiones relacionadas con: el lenguaje, la cultura, el acompañamiento del tutor, el trabajo interdisciplinar y las barreras curriculares. Las cuales se vinculan con las categorías de la definición que expone la UNESCO sobre la educación inclusiva: cultura, aproximación, estructura, identificación, respuesta, aprendizaje y contenido.

En relación con el componente social, mencionan cuestiones como: la inclusión social, los problemas sociales, la diversidad, la identidad, el género, la exclusión social, la falta de diálogo y la marginación. Es decir, cuestiones relacionadas con las categorías de la definición que expone la UNESCO: exclusión, diversidad, necesidades, comunidad, proceso y participación. Finalmente, el componente axiológico lo configuran a partir de las categorías: sentimiento de superioridad, ayuda, miedo, dogma, diferencias, aceptación, fortaleza, pacifismo y tolerancia. Las cuales no se relacionan con las categorías expuestas por la UNESCO en la definición de la educación inclusiva.

Asimismo, Gajardo y Torrego (2020) indican que en los docentes el campo con mayor calado es el axiológico, seguido del social y el educativo. Por otro lado, señalan que las actitudes de la muestra son coherentes con un perfil inclusivo.

En el contexto mexicano de Educación Básica, Garnique-Castro (2012) observó que también los docentes relacionan la educación inclusiva con tres dimensiones vinculadas con lo educativo (57.43%), lo social (25.52%) y lo axiológico (17.01%). En la dimensión

educativa se incluían las categorías: materiales, capacitación, alumno, orientar, capacidades, estrategias, propósitos, conocer, padres, trabajo en equipo, habilidades y enseñarle. Por otro lado, en la dimensión sociales mencionaba cuestiones relacionadas con las categorías: éxito, pláticas, necesidad, indígenas, definición sexual, VIH/sida, socialización, capacidades diferentes, atender, armas y unidad. Finalmente, en cuanto a la dimensión axiológico se incluían las categorías: comprometerme, mejor persona, angustia, desesperación y trato igual.

También, en México, Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) analizaron las representaciones sociales sobre la educación inclusiva en docentes de Educación Básica. En este sentido, muestran que las representaciones se relacionan con los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades. Asimismo, ejercen como un elemento determinante en las actitudes, valores y comportamientos del profesorado dentro del aula.

Rojas (2017: 74) analizó las representaciones sociales de la educación inclusiva en el profesorado venezolano de Educación Primaria, en tanto en cuanto a la discapacidad. Entre sus resultados señala que se mantiene una visión desde los parámetros de la deficiencia. Asimismo, indica que existen elementos facilitadores de la educación inclusiva, los cuales vincula con representaciones basadas en la concepción de la inclusión educativa como sinónimo de inscripción; y de la escuela como un espacio compartido. Pero también elementos limitantes, entre los cuales menciona la "aplicación de estrategias pedagógicas poco efectivas y de recursos no adaptados a las particularidades de los estudiantes" y la "actualización y adiestramiento docente para el perfeccionamiento de la práctica profesional".

Por otro lado, Montes-Yacsahuache, et al. (2021) analizaron las representaciones sociales sobre la inclusión de los actores educativos de Educación Básica Regular (docentes, padres y especialistas) en Perú. Los resultados de la investigación revelaron que los participantes poseen poca información, y este hecho, genera confusión y opiniones divididas. Asimismo, revela que la actitud del profesorado es determinante en los procesos de inclusión.

Gajardo (2019) analizó las representaciones de docentes españoles y estudiantes del grado en Educación Primaria sobre la educación inclusiva. Entre sus resultados, constató el calado de una visión estereotipada de la misma; la cual vinculan con colectivos históricamente marginados. Por otro lado, advirtió elementos relacionados con los componentes educativo, social y axiológico de la educación inclusiva en sus definiciones; especialmente en cuanto al campo axiológico. Asimismo, definen el perfil del docente inclusivo bajo los siguientes principios:

- Tener compromiso con la mejora educativa. Tener flexibilidad y apertura al cambio.
- Poseer consciencia de las necesidades de sus estudiantes.

- Poseer gusto por el estudio y el saber.
- Poseer un repertorio de variadas metodologías para animar a sus estudiantes.
- Tener creatividad y empeño.
- Poseer empatía.
- Poseer independencia.
- Demostrar cariño.
- Tener sentido del humor (Gajardo, 2019: 175).

Respecto al contexto colombiano, Campuzano (2021) abordó las representaciones, en tanto en cuanto al conocimiento y actitudes, del profesorado universitario. En este sentido, observó que los docentes relacionan la educación inclusiva con la educación participativa o democrática y la educación integradora. También en Colombia, Cárdenas-Hernández, Castillo-Rubiano y Cerón-Vargas (2020) analizaron las representaciones (conocimientos y prácticas) en docentes de Educación Básica. Entre sus resultados mostraron que las principales barreras son la falta de: conocimientos, información, sensibilidad, respeto, aceptación, lineamientos, recursos, espacios, apoyo institucional y adaptaciones curriculares.

Objetivos

La revisión de la literatura muestra que existe un abordaje cualitativo extenso respecto a las representaciones de la educación inclusiva. No obstante, no se advierten estudios cuantitativos que analicen esta cuestión. Asimismo, en el contexto colombiano solo se ha abordado en docentes universitarios y de Educación Básica. En este sentido, se propuso una investigación cuantitativa con los objetivos de:

- Identificar las categorías a través de las cuales define la educación inclusiva el profesorado colombiano de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
- Analizar las definiciones sobre la educación inclusiva que realizan los docentes de Colombia en función a la edad, el género y el área laboral.

2.- Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa a través de un diseño descriptivo, no experimental y transversal. Se elaboró un acercamiento metodológico a las representaciones sociales desde un enfoque estructural, el cual promueve el análisis de las estructuras, los elementos de la representación social y sus funciones (Banchs, 2000; Cuevas, 2016).

La población objeto de estudio fueron 430 docentes de Colombia (universo) en activo, que cursaron en 2020 y 2021 la asignatura de marco normativo de la educación inclusiva e intercultural del Máster de educación inclusiva e intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). Se utilizó un muestreo aleatorio simple con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5% para seleccionar una muestra de 204 docentes.

La muestra tenía una edad comprendida entre los 20 y los 60 años y la media era de 37.10 años; de los cuales el 69.6% era mujeres y el 30.4% hombres. El 7.4% desempeñaba funciones de coordinación académica, el 17.6% desempeñaba funciones de docencia en Educación Infantil, el 38.7% en Educación Primaria y el 36.3% en Educación Secundaria.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra

		N	%
Edad	20-29 años	42	20.6
	30-39	82	40.2
	40-49	65	31.9
	50-60	15	7.4
	Media	37.10	8.582 (DT)
Género	Hombre	62	30.4
	Mujer	142	69.6
Área	Coordinación académica	15	7.4
	E. Infantil	36	17.6
	E. Primaria	79	38.7
	E. Secundaria	74	36.3
Total		204	100

Fuente: Elaboración del autor

Características sociodemográficas de la muestra

Como técnica de recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado online, a través de la aplicación de encuestas Google. El cual incluía una batería de preguntas sobre las características sociodemográficas de los/as participantes (ver tabla 1) y una pregunta abierta en la que se pedía que definiese la educación inclusiva. El instrumento se aplicó durante una sesión de la asignatura y no se permitieron respuestas tras la finalización de la sesión. A partir de la definición expuesta por la UNESCO de la educación inclusiva se retomaron las trece categorías para el análisis de la variable definición (ver tabla 2).

Se realizó un análisis de medidas de tendencia central de cada una de las variables sociodemográficas y de las categorías de la educación inclusiva. Por otro lado, se realizaron tablas de contingencia de la definición en función a las variables grupos de edad, género y área laboral; así como las pruebas de fiabilidad de Chi cuadrado respecto a las variables dicotómicas y Rho de Spearman en las variables politómicas. También se calculó el promedio de categorías y se realizó una comparación de medias en función de las variables sociodemográficas; así como las pruebas de fiabilidad de t-Student y Anova.

En la realización del estudio se utilizaron los principios de la declaración de Helsinki. Para ello se excluyeron los datos identificativos de cada participante, asignando un código a cada uno/a. Asimismo se utilizó un consentimiento informado con la muestra.

3.- Resultados

Los resultados evidencian que las categorías de Educación Inclusiva más reportadas por parte de la muestra son: aprendizaje (27%), necesidades (25%), diversidad (22.5%) y proceso (10.8%). Asimismo, se observó que más de un 5% de los participantes mencionaron las categorías de: respuesta, participación, cultura, comunidad y exclusión. Por otro lado, se advirtieron categorías que apenas son mencionadas por la muestra (identificación, contenido y estructura); y también que ningún participante alude a la aproximación (ver Tabla 2).

Tabla 2
Categorías Educación Inclusiva

		N	%
Educación inclusiva (UNESCO)	Proceso	22	10.8
	Identificación	4	2.0
	Respuesta	11	5.4
	Diversidad	46	22.5
	Necesidades	51	25.0
	Participación	14	6.9
	Aprendizaje	55	27.0
	Cultura	15	7.4
	Comunidad	17	8.3
	Exclusión	11	5.4
	Contenido	1	0.5
	Aproximación	0	0.0
	Estructura	3	1.5
Total		204	100

Fuente: Elaboración del autor

En cuanto a las variables sociodemográficas los resultados mostraron que los hombres señalan en mayor medida que las mujeres las categorías de: proceso (16.1%), identificación (3.2%), necesidades (25.8%), participación (8.1%), cultura (9.7%), comunidad (9.7%), exclusión (8.1%) y estructura (1.6%). Mientras que las mujeres mencionan en mayor medida las categorías de: respuesta (6.3%), diversidad (24.6%), aprendizaje (28.2%) y contenido (0.7%). Asimismo, respecto a las pruebas de fiabilidad de los datos obtenidos, el nivel de significancia en la prueba de Chi cuadrado fue superior a 0.05 en todas las variables (ver tabla 3).

Tabla 3
Categorías UNESCO en función a las variables sociodemográficas

Educación Inclusiva		Género				Edad (años)				Área							
		Hombre	Mujer	V1	S1	20-29	30-39	40-49	50-60	V2	S2	Coord.	Infantil	Primaria	Secundaria	V2	S2
Proceso	N	10	12	2.64	0.104	6	9	5	2	0.050	0.482	0	4	7	11	-0.113	0.106
	%	16.1	8.5			14.3	11.0	7.7	13.3			0.0	11.1	8.9	14.9		
Identificación	N	2	2	0.741	0.389	1	1	1	1	-0.099	0.578	0	0	1	3	-0.117	0.097
	%	3.2	1.4			2.4	1.2	1.5	6.7			0.0	0.0	1.3	4.1		
Respuesta	N	2	9	0.819	0.365	3	5	2	1	0.047	0.509	1	2	5	3	0.037	0.598
	%	3.2	6.3			7.1	6.1	3.1	6.7			6.7	5.6	6.3	4.1		
Diversidad	N	11	35	1.179	0.278	15	18	12	1	0.179	0.012	2	15	11	18	0.038	0.588
	%	17.7	24.6			35.7	22.0	18.5	6.7			19.3	41.7	13.9	24.3		
Necesidades	N	16	35	0.031	0.860	8	17	20	6	-0.140	0.045	3	8	23	17	-0.001	0.988
	%	25.8	24.6			19.0	20.7	30.8	40.0			10.0	22.2	29.1	23.0		
Participación	N	5	9	0.201	0.654	1	10	2	1	0.014	0.840	1	2	5	6	-0.035	0.620
	%	8.1	6.3			2.4	12.2	3.1	6.7			6.7	5.6	6.3	8.1		
Aprendizaje	N	15	40	0.346	0.556	7	23	21	4	-0.096	0.162	0	13	16	26	-0.121	0.304
	%	24.2	28.2			16.7	28.0	32.3	26.7			0.0	36.1	20.3	35.1		
Cultura	N	6	9	0.706	0.401	3	6	3	1	0.064	0.230	2	3	4	6	0.018	0.303
	%	9.7	6.3			11.9	7.3	4.6	6.7			13.3	8.3	5.1	8.1		
Comunidad	N	8	11	0.211	0.648	5	8	3	1	0.090	0.199	0	3	6	8	-0.078	0.268
	%	9.7	7.7			11.9	9.8	4.6	6.7			0.0	8.3	7.6	10.8		
Exclusión	N	5	6	1.247	0.264	2	3	4	2	-0.079	0.263	1	1	4	5	-0.045	0.521
	%	8.1	4.2			4.8	3.7	6.2	13.3			6.7	2.8	5.1	6.8		
Contenido	N	0	1	0.439	0.508	0	1	0	0	0.021	0.765	0	0	0	1	-0.062	0.243
	%	0.0	0.7			0.0	1.2	0.0	0.0			0.0	0.0	0.0	1.4		
Aproximación	N	0	0	a	-	0	0	0	0	a	-	0	0	0	0	a	-
	%	0.0	0.0			0.0	0.0	0.0	0.0			0.0	0.0	0.0	0.0		
Estructura	N	1	2	0.012	0.911	0	3	0	0	0.037	0.603	0	2	1	0	0.110	0.118
	%	1.6	1.4			0.0	3.7	0.0	0.0			0.0	5.6	1.3	0.0		

Fuente: UNESCO, 2003

Por otro lado, respecto a la variable de edad los resultados mostraron que el profesorado más joven, con edades comprendidas entre los 20 y los 29 años, evidencia en mayor medida las categorías de: proceso (14.3%), respuesta (7.1%), diversidad (35.7%), cultura (11.9%) y comunidad (11.9%). Por otro lado, la muestra con edades comprendidas entre los 30 y los 39 años refiere más las categorías de participación (12.2%), contenido (1.2%) y estructura (3.7%). Mientras que los docentes de más de 40 años señalan en mayor medida la categoría de aprendizaje (32.3%); y los de más de 50 años las de identificación (6.7%), necesidades (40%) y exclusión (13.3%). Respecto a las pruebas de fiabilidad de los datos obtenidos, el nivel de significancia en la prueba de Rho de Spearman fue superior a 0.05 en todas las variables; excepto en las categorías de diversidad y necesidades (ver tabla 3).

En cuanto a las funciones que desarrollaba la muestra, los resultados mostraron que quienes ejercían labores de coordinación académica registraban en mayor medida las categorías de: respuesta (6.7%), participación (6.7%), cultura (13.3%) y exclusión (6.7%). Por otro lado, los docentes de Educación Infantil mencionaban en mayor medida la diversidad (41.7%), el aprendizaje (36.1%) y la estructura (5.6%); mientras que los de Educación Primaria las necesidades (29.1%). Asimismo, se evidenció que los docentes de Educación Secundaria mencionaban en mayor medida las categorías de: proceso (14.9%), identificación (4.1%), comunidad (10.8%) y contenido (1.4%).

Respecto a las pruebas de fiabilidad de los datos obtenidos, el nivel de significancia en la prueba de Rho de Spearman fue superior a 0.05 en todas las variables (ver tabla 3).

Tabla 4
Comparación de medias de las definiciones

		N	Media	Desviación Típica	T-Student ¹ / Anova ²	
					Valor	Sig.
Género	Hombre	62	1.9020	0.11996	-0.347 ¹	0.729
	Mujer	142	1.9074	0.09322		
Edad	Entre 20-29 años	42	1.9029	0.08673	0.006 ²	0.896
	Entre 30-39 años	82	1.9024	0.09823		
	Entre 40-49 años	65	1.9136	0.08547		
	Entre 50-60 años	15	1.8974	0.19647		
Área	Coordinación académica	15	1.9487	0.05567	0.069 ²	0.082
	E. Infantil	36	1.8868	0.09099		
	E. Primaria	79	1.9192	0.07973		
	E. Secundaria	74	1.8919	0.12854		
Total		204	1.9057	0.10181	-	-

Fuente: Elaboración del autor

Nota: los valores de las medias se sitúan entre los valores 1 (si) y 2 (no). Los valores más próximos al valor 1 registran más categorías

Finalmente, tras realizar un cómputo total de las categorías, se observó que los hombres refieren a definiciones en las que incluyen ligeramente más categorías ($x=1.902$) que las mujeres ($x=1.907$). En este sentido, cabe destacar que, en las pruebas de fiabilidad de los datos obtenidos en las comparaciones de medias, se asumieron varianzas iguales en la prueba de Levene en todas variables (Sig= 0.428). Asimismo, el nivel de significancia en la prueba de t-Student fue superior a 0.05 (ver tabla 4). Por otro lado, respecto a la edad de los docentes, se advirtió que el profesorado de mayor edad realizaba definiciones más completas ($x=1.897$). Mientras que, en función al área laboral, se apreció en la muestra que impartía docencia en Educación Infantil ($x=1.886$). En este sentido, cabe destacar que, en las pruebas de fiabilidad de los datos obtenidos en las comparaciones de medias, el nivel de significancia en la prueba de ANOVA fue superior a 0.05 en ambos casos (ver tabla 4).

4.- Discusión

Los resultados evidencian que las categorías más reportadas por parte de la muestra son: aprendizaje, necesidades, diversidad y proceso; y en menor medida a través de las categorías: respuesta, participación, cultura, comunidad, exclusión, identificación, contenido y estructura. Por otra parte, se advirtió que ningún participante alude a la aproximación para definir la educación inclusiva. En cuanto a las categorías

más reportadas por el profesorado se advierte que, como señala Armijo-Cabrera (2018), la educación inclusiva se configura como un proceso permanente lineal en busca de cambios cualitativos en la cultura escolar, la calidad educativa, la eficacia y la rentabilidad. No obstante, las categorías de cultura, comunidad y exclusión evidencian que, entre el profesorado, también existe un imaginario de la educación inclusiva a partir del concepto que Armijo-Cabrera (2018) relaciona con la inclusión social. Es decir, como un proceso dinámico interrelacionado, en aras de promover la normalización y marginalización de las subjetividades de los sujetos.

Por otro lado, a través de las respuestas de la muestra se observa que el profesorado posee una visión crítica de la educación inclusiva, puesto que menciona cuestiones relacionadas con las categorías de exclusión, identificación y estructura. Aunque la presencia de cuestiones relacionadas con las necesidades, la diversidad, los procesos, la participación y la cultura, plantean la inferencia de la perspectiva ontológica de la retórica de la equidad y la justicia social (Armijo-Cabrera, 2018). En este sentido, se advierte que el imaginario del profesorado sobre la educación inclusiva se relaciona con una visión enfocada hacia la atención educativa a todas las personas; haciendo énfasis en los grupos más vulnerables a la exclusión o a la marginación social (Ramírez-Íñiguez, 2020).

En cuanto a la clasificación sobre los axiomas de la educación inclusiva (educativas, sociales y axiológicas) expuesta por Gajardo y Torrego (2020), los resultados muestran que, al contrario que en las investigaciones de Garnique-Castro (2012), Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012), Gajardo y Torrego (2020), Gajardo (2019), Montes-Yacsahuache, et al. (2021) y Campuzano (2021), el componente axiológico no está presente. Sin embargo, al igual que dichas investigaciones, el componente social posee un mayor calado en los docentes que el componente educativo.

El análisis realizado mostró que las mujeres, el profesorado con mayor edad y los docentes que se desarrollan profesionalmente en niveles más bajos del sistema educativo realizan definiciones más completas sobre la educación inclusiva.

Respecto al género se advierte que los hombres mencionan más las categorías que se relacionan con la visión social de la inclusión, mientras que en las mujeres prevalece más la visión educativa (Armijo-Cabrera, 2018; Gajardo y Torrego, 2020; Gajardo, 2019; Montes-Yacsahuache, et al. 2021). Asimismo, la percepción de las mujeres parte de una perspectiva crítica y la de los hombres con la perspectiva ontológica de la retórica de la equidad y la justicia social (Armijo-Cabrera, 2018).

En cuanto a la edad, los resultados mostraron que el componente educativo, tienen un mayor calado entre los docentes de edades medias; mientras que el componente social se evidencia en mayor medida entre los docentes noveles y los más veteranos (Armijo-Cabrera, 2018; Gajardo y Torrego, 2020; Gajardo, 2019; Montes-Yacsahuache, et al. 2021). Asimismo, en los docentes más jóvenes se aprecia una visión más crítica de la educación inclusiva (Armijo-Cabrera, 2018).

Finalmente, se advirtió que en el personal de coordinación académica y entre los docentes de Educación Infantil, existe un mayor peso el componente social que el educativo. Mientras que, entre los docentes de Educación Primaria y Educación

Secundaria existe un mayor calado del componente educativo (Armijo-Cabrera, 2018; Gajardo y Torrego, 2020; Gajardo, 2019; Montes-Yacsahuache, et al. 2021). Asimismo, la percepción de los docentes que imparten docencia en niveles de mayor instrucción, parte de una perspectiva crítica. Mientras que la de los coordinadores y docentes de Educación Infantil se relaciona con la perspectiva ontológica de la retórica de la equidad y la justicia social (Armijo-Cabrera, 2018).

5.- Conclusiones

A través de la presente investigación se ha podido identificar las categorías a través de las cuales definen el profesorado colombiano de Educación Infantil, Primaria y Secundaria la educación inclusiva. En este sentido, se ha constatado que el componente social posee un mayor calado en los docentes colombianos que el componente educativo. Asimismo, se ha comprobado que se producen diferencias en cuanto a la forma en que define el profesorado la educación inclusiva en cuanto a su edad, género y área laboral. Así, se aprecia una visión más global y completa entre el profesorado masculino, de mayor edad y en los que impartía docencia en Educación Infantil.

Con base en los resultados expuestos, se considera necesario promover formaciones específicas sobre educación inclusiva en los docentes a través de medidas de formación continua; así como reforzar los currículums académicos de los estudios universitarios. Por otro lado, sería conveniente realizar labores de fomento entre el profesorado colombiano en aras de interiorizar y reproducir prácticas pedagógicas relacionadas con la identificación de necesidades, contenidos de la educación inclusiva, la aproximación de los sujetos y las estructuras inclusivas. Asimismo, se considera necesario promover más estudios en Colombia sobre las representaciones sociales de la inclusión educativa en grupos más heterogéneos; así como respecto a la coherencia entre los imaginarios y las prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. **Revista Electrónica Educare**, 22(3), 151-176. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Angenscheidt-Bidegain, L. y Navarrete-Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. **Ciencias psicológicas**, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. **Papers on Social Representations**, 9(1), 1- 15. <https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269/234>

- Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, 13(2), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>
- Campuzano, L. G. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. **Psicoespacios**, 15(27), 1-15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- Cárceles-Lorente, J. C. (2021). Participación familiar en los centros educativos: hacia una educación inclusiva. Percepción docente. **Revista de educación, innovación y formación: REIF**, (4), 26-37. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/107435/1/reif4_2.pdf
- Cárdenas-Hernández, C. I., Castillo-Rubiano, L. S., y Cerón-Vargas, Á. A. (2020). Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero. Universidad Surcolombiana. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/REPRESENTACIONES-SOCIALES-DE-EDUCACION-C3%93N-INCLUSIVA-EN-LOS-DOCENTES-DE-LA-INSTITUCION-C3%93N-EDUCATIVA-MISAEEL-PASTRANA-BORRERO.pdf>
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. **Educación**, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. **Cultura y representaciones sociales**, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es
- Espada-Chavarría, R. M., Gallego-Condoy, M. B. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. **Revista de Educación**, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- Gajardo, K (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. **ReiDoCrea**, 8, 167-185. <https://www.ugr.es/~reidocrea/8-15.pdf>
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. **Revista Educación, política y sociedad**, 5(1), 11-38. <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12187>
- García-Segura, S. y Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. **Voces de la educación**, 5(10), 3-12. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/172>

- Garnique-Castro, C. (2012). Las representaciones sociales: los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. **Perfiles educativos**, 34(137), 99-118. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n137/v34n137a7.pdf>
- Garnique-Castro, F. y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4(9), 577-593. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Montes-Yacsahuache, A. E., Zárate, C. E. B., Rivera, C. N. y Mancilla-Curi, B. S. (2021). Una mirada hacia la inclusión desde las representaciones sociales de los actores educativos. **Revista Iberoamericana de educación**, (Esp. 1), 1-27. <https://revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/download/99/207/459>
- Pibaque-Pionce, M. S., Baque-Pibaque, L. M., Ayón-Villafuerte, L. S. y Ponce-Merino, S. (2018). La dinámica educativa intercultural y la inclusión educativa. **Revista Lasallista de investigación**, 15(2), 153-168. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a12>
- Ramírez-Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 9(1), 211-230. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno-Castiblanco, A. N., Amaya-Ruiz, A. y Avendaño-Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa. REOP. **Revista española de orientación y psicopedagogía**, 31(3), 86-108. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/205145/Educacion%20inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A. y Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. **Psicoperspectivas**, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. **Educ@ción en Contexto**, 3, 49-86. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/71>
- UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa