



Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva: Perspectivas de docentes de educación básica

Social Representations and Barriers to Inclusive Education: Perspectives of Elementary School Teachers

María Mercedes Rendón Maca^a  , Jennifer Castillo Ospina^a  

^a Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Cra. 28 #40-56, 763533. Palmira, Colombia.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 20 de enero de 2025

Aceptado el 12 de mayo de 2025

Online First el 16 de julio de 2025

Publicado el 02 de octubre de 2025

Palabras clave:

representaciones sociales percepción docente sobre inclusión educación inclusiva diversidad en el aula barreras educativas para la inclusión

ARTICLE INFO

Article history:

Received on January 20, 2025

Accepted on May 12, 2025

Online First on July 16, 2025

Published on October 02, 2025

Keywords:

social representations teacher perceptions of inclusion inclusive education diversity in the classroom educational barriers to inclusion

Introducción

Este artículo es parte de los resultados parciales del proyecto de trabajo de grado “Estudio de caso: Representaciones sociales sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje en la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, Palmira, Valle del Cauca”, el cual tuvo como objetivo principal analizar las representaciones sociales de siete docentes sobre la educación inclusiva y su relación con las barreras de aprendizaje que enfrentan diariamente en el aula de clase. A partir de ello, se establecieron como objetivos específicos: 1. identificar las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la educación inclusiva y cómo estas influyen en las barreras percibidas en el ejercicio de su trabajo;

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación cualitativa sobre las representaciones sociales de los docentes de educación básica primaria y secundaria en una institución educativa rural, del corregimiento de Palmaseca, en Palmira, Valle del Cauca (Colombia), que tuvo como objetivo analizar la percepción docente y su relación con las barreras de aprendizaje frente a la educación inclusiva que hoy por hoy se intenta aplicar en las aulas de clase. A partir de entrevistas semiestructuradas, se analizaron las experiencias y necesidades de los maestros en la implementación de prácticas inclusivas. Los resultados muestran que la falta de formación específica, el escaso respaldo institucional y las limitaciones en recursos son factores determinantes en la percepción docente sobre la inclusión. Asimismo, se identificó que la interacción con las familias es clave para fortalecer la educación inclusiva. Se concluye la necesidad de la capacitación docente y el respaldo institucional para promover prácticas educativas inclusivas.

ABSTRACT

This article presents a qualitative study of the social representations of elementary and secondary school teachers at a rural school in the district of Palmaseca, Palmira-Valle del Cauca, Colombia. The objective was to analyze teacher perceptions and their relationship to learning barriers related to inclusive education. Through semi-structured interviews, their perceptions, experiences, and needs in the implementation of inclusive practices were analyzed. The results show that a lack of specific training, limited institutional support, and limited resources are determining factors in teachers' perceptions of inclusion. It was also identified that interaction with families is key to strengthening inclusive education. It is concluded that there is a need for teacher training and institutional support to promote inclusive educational practices. Regarding intrinsic beliefs and values, they are evidently a significant influence on the adoption and implementation of teaching strategies in the classroom.

© 2025 Rendón & Castillo. CC BY-NC 4.0

2. reconocer las acciones que los docentes ponen en práctica en relación con la educación inclusiva, para superar las barreras de aprendizaje que se presentan en el aula de clase; y 3. determinar las barreras que enfrentan los docentes al aplicar la educación inclusiva y que afectan su labor pedagógica.

Este estudio de caso es importante porque arroja luz sobre las barreras que obstaculizan la implementación efectiva de la educación inclusiva en instituciones educativas públicas en Colombia y del mundo, pues, según la UNESCO (2020), persiste la distribución desigual de los recursos y oportunidades para que haya un acceso equitativo a la educación. De esta forma, la equidad y la inclusión se han convertido en temas fundamentales de la

Agenda 2030, representados en el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4. Según UNICEF (2021), el número de niños con discapacidad en América Latina y el Caribe es cerca de 191 millones, y uno de cada diez sufre algún tipo de privación en relación con indicadores de bienestar, educación, salud y protección.

Por su parte, la evolución de la inclusión educativa está enmarcada principalmente en la Declaración de Salamanca, la cual representa el marco de acción sobre el futuro de la educación de los niños con necesidades especiales (UNESCO, 2024). Estas acciones vienen tomando forma desde 1994, momento en que se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en conjunto con UNESCO y el Ministerio de Educación de España. En esta declaración se hace énfasis en las medidas que deben adoptar los Gobiernos para implementar políticas inclusivas teniendo en cuenta métodos de enseñanza, planes de estudio, entornos inclusivos, apoyo y formación para los docentes, con el objetivo que puedan atender de forma eficaz las diversas necesidades de los estudiantes. En Colombia, este enfoque ha sido promovido en la Ley 1618 de 2013 sobre inclusión educativa.

Teniendo en cuenta este contexto histórico y la pertinencia del rol de las instituciones educativas en el cumplimiento de estas medidas, surge la necesidad de indagar las percepciones de los docentes y su influencia en sus prácticas educativas, así como la importancia de la colaboración entre Gobiernos, instituciones educativas, comunidades y familias en la promoción de la educación inclusiva. Esto se identifica en las experiencias diarias que viven los docentes que trabajan en las zonas rurales de Colombia, al enfrentarse a la falta de capacitación en educación inclusiva, infraestructura, recursos materiales y humanos, y a la existencia de barreras didácticas, específicamente en la educación básica.

De esta manera surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo influyen las representaciones sociales de los docentes en la implementación de estrategias de educación inclusiva en el aula?, ¿cuáles son las principales barreras institucionales que afectan esta implementación? Se parte del supuesto de que las percepciones docentes sobre la educación inclusiva pueden condicionar la forma en que se aplican estrategias inclusivas en el aula. La falta de formación y de recursos adecuados genera barreras que impiden una enseñanza efectiva para estudiantes con necesidades educativas diversas. Se espera que los docentes con mayor formación en educación inclusiva tengan una percepción más positiva sobre la inclusión y sean más propensos a aplicar estrategias correspondientes en el aula. Por otro lado, se anticipa que las instituciones con menor respaldo gubernamental enfrentarán mayores barreras para implementar dichas estrategias.

Educación inclusiva en el contexto social y educativo

La educación inclusiva, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022) y la Ley 1618 de 2013 sobre inclusión educativa, ha promovido un compromiso con la diversidad de atributos, intereses y capacidades de todos los estudiantes, promoviendo espacios de aprendizaje libres de discriminación. Este enfoque se alinea con el ODS 4, el cual, según UNESCO (2020), busca garantizar un acceso educativo gratuito e igualitario para

todos. Por ejemplo, en Colombia, la educación inclusiva abarca a personas con trastornos del aprendizaje y del comportamiento, víctimas del conflicto armado y desplazamiento forzoso, migrantes, refugiados y retornados, población LGBTI, grupos étnicos, niños y jóvenes en condición de enfermedad, trabajadores infantiles, jóvenes en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, y personas jóvenes, adultas y mayores. La discapacidad se considera una condición que requiere atención especializada y medidas de inclusión social y educativa. Estos grupos, reconocidos como sujetos de derecho, deben ser incluidos en programas pedagógicos e institucionales para garantizarles una educación de calidad (Organización de Naciones Unidas, 2006).

La educación inclusiva exige que las comunidades educativas garanticen el derecho a la formación de todos los individuos, incluidos los vulnerables. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2014), se debe garantizar la diversidad y dignidad humanas, reconociendo que estas personas tienen todas las facultades para acceder a todos los derechos humanos, incluyendo la educación. Esta responsabilidad recae en las instituciones educativas, que deben reformar prácticas y acciones pedagógicas para lograr una integración social y académica efectiva. Así, el estudio se enmarca en un contexto social y educativo relacionado con investigaciones internacionales y nacionales que muestran los factores que forman parte de las barreras de aprendizaje. Uno de ellos tiene que ver con el desarrollo cognitivo y la salud mental: se estima que, a nivel mundial, el 15 % de la población padece de algún trastorno o discapacidad, lo que corresponde a 1000 millones de personas en todo el mundo; por su parte, en América Latina hay 85 millones de afectados, entre ellos cerca de 16 millones de adolescentes entre los 10 y los 19 años (Banco Mundial, 2023). En Colombia, el porcentaje estimado de niños del mismo grupo etario que padecen algún trastorno es del 12,9 %, lo que corresponde a 993 977 personas; en Chile, el promedio es del 16 %, equivalente a 391 622 personas; y en Perú, un 14,9 %, correspondiente a 864 837 (UNICEF, 2021).

Así, un gran porcentaje de jóvenes requiere atención especial y tiene mayor probabilidad de presentar durante su vida dificultades económicas, sociales, de acceso a la salud, laborales, educativas y relacionadas con la pobreza. A esto se suman las dificultades de las instituciones educativas, pues, según la condición, necesitan docentes especializados, inversión en infraestructura, dispositivos de apoyo, tecnologías y orientadores escolares, requerimientos que una institución pública rural o de estrato socioeconómico bajo no puede ofrecer, lo que reproduce la inequidad y la irregularidad. En este sentido, representa para la comunidad educativa, y en especial para los docentes, un desafío de adaptación ante los nuevos requerimientos inclusivos, ya que muchos carecen de la capacitación, la experiencia y la preparación para trabajar con estudiantes con discapacidad.

Barreras de aprendizaje

De acuerdo con Medina et al. (2021), los futuros docentes no se consideran suficientemente preparados para abordar la inclusión, especialmente en lo que respecta a

una formación práctica de calidad. Esto resalta la necesidad de replantear los planes de estudio y los períodos de prácticas para mejorar la formación en educación inclusiva. Gutiérrez y Martínez (2020) añaden que la resistencia al cambio puede deberse al miedo a lo desconocido, lo que se traduce en la perpetuación de prácticas excluyentes a partir de las cuales los estudiantes con necesidades educativas especiales son vistos como un “problema” a gestionar, en lugar de como una oportunidad para enriquecer el aula. Además, las políticas educativas y la falta de recursos también juegan un papel crucial, limitando las capacidades de los docentes para adoptar enfoques inclusivos. Ante esto, Garnique (2012) señala que el apoyo institucional es esencial para que los docentes se sientan empoderados y capacitados para implementar estrategias inclusivas.

Por otra parte, el análisis de las acciones que los docentes ponen en práctica revela una amplia gama de estrategias. Aquellos que se sienten cómodos y seguros en su rol suelen adoptar enfoques más flexibles, como la diferenciación de la enseñanza y el uso de materiales adaptativos, lo que sugiere que la formación continua y el desarrollo profesional son claves para mejorar las prácticas inclusivas. Esto respalda la idea de Abric (2004) de que las representaciones no solo reflejan sino que también construyen la realidad, influyendo en las decisiones pedagógicas. En contraste, los docentes que enfrentan dudas o limitaciones perciben las barreras como insuperables, lo que resulta en una falta de iniciativas para implementar cambios en sus métodos de enseñanza.

Niño et al. (2019) y Reyes et al. (2020) evidencian los desafíos que enfrentan los docentes en la implementación de prácticas inclusivas en el aula, y ofrecen perspectivas sobre las competencias necesarias para una educación inclusiva efectiva desde las propias experiencias de estudiantes, docentes, familias e instituciones. Además, discuten las implicaciones para la orientación educativa, lo cual se relaciona y justifica con la metodología cualitativa de este estudio.

Investigaciones recientes han documentado la influencia de la formación docente en la implementación de la educación inclusiva. Padilla (2011), Gutiérrez y Martínez (2020), Delgado et al. (2021), y Rodríguez (2023), en estudios independientes realizados con docentes, destacan que la formación es un factor clave para la implementación de la educación inclusiva, y que esta falta de capacitación se vincula con una mayor resistencia al cambio en los docentes, lo que coincide con los hallazgos de este estudio.

Estudios realizados en Perú, México, Bolivia y España (Garnique, 2012; Rojas, 2017; Sevilla et al. 2017; González et al., 2019; Rodríguez, 2023) coinciden en afirmar que los docentes enfrentan diversos desafíos para implementar la educación inclusiva en sus contextos. Sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva se ven afectadas por la falta de capacitación, la necesidad de políticas y marcos legales que respalden a las escuelas y la necesidad de mejorar la formación de los docentes, a lo que se suman las implicaciones emocionales que ocasiona la falta de inclusión.

Otro factor que incide en esta problemática es la falta de recursos y apoyo en las instituciones educativas. Según Cueto et al. (2018) y Castillo et al. (2022), existen ca-

rencias en la atención educativa, en infraestructura, material educativo, monitoreo y recursos docentes, lo que evidencia desafíos estructurales en la implementación de la educación inclusiva. Esto se relaciona con la falta de políticas públicas orientadas a la capacitación docente, lo que afecta la motivación y satisfacción del ejercicio educativo, al tiempo que subraya la necesidad de una responsabilidad compartida entre docentes, profesionales y familias, dado que la inclusión no forma parte del plan académico y exige mayor control, recursos y apoyo para su aplicación (Echeverri & Gil, 2014; Garzón, 2020; Gutiérrez & Martínez, 2020).

Representaciones sociales sobre educación inclusiva

Los antecedentes mencionados se sustentan en un marco teórico que gira en torno a la teoría de las representaciones sociales, la cual ofrece un marco integral para analizar cómo las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva influyen en la identificación y superación de las barreras de aprendizaje. La perspectiva sociodinámica de Jodelet (1986) es particularmente relevante para explorar cómo los significados atribuidos a la educación inclusiva afectan las actitudes y prácticas docentes (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; Abric, 2004).

Desde la conceptualización de Moscovici (1979), las representaciones sociales se definen como conocimientos de sentido común que se comparten y construyen socialmente a través de la comunicación y la interacción dentro de un grupo. En el contexto educativo, esto implica que las percepciones y creencias de los docentes sobre la educación inclusiva se forman y modifican a partir de sus experiencias y la interacción con otros profesionales y la comunidad educativa. Estas representaciones sociales ayudan a los docentes a entender y a afrontar la compleja realidad educativa, al proporcionar marcos de referencia para sus prácticas y actitudes frente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las representaciones sociales, como las define Jodelet (2011), son construcciones que emergen de la interacción cotidiana y moldean la percepción de la realidad. En el ámbito educativo, esto implica que las creencias docentes sobre la inclusión no son solo individuales, sino que están influenciadas por el contexto sociocultural. Esta investigación refuerza la importancia de este marco, destacando su impacto en la aceptación o resistencia a la diversidad en el aula. Desde esta postura, las representaciones sociales de la educación inclusiva no solo reflejan una imagen estática, sino que también influyen en el valor y el sentido atribuidos a este concepto por los docentes. Estos significados son influenciados por el contexto social, cultural y educativo en que los docentes operan, y juegan un papel crucial en la formación de sus prácticas y actitudes hacia la inclusión. Finalmente, Abric (2004), desde un enfoque estructural, destaca que las representaciones sociales son el resultado de la construcción y el intercambio de conocimientos en la comunicación social y las experiencias diarias.

Coincidiendo en el uso de enfoques hermenéuticos y metodologías cualitativas, algunos estudios realizaron investigaciones independientes con el objetivo de identificar las representaciones sociales en el campo educativo. Castro (2018) evidencia la comprensión de los discursos pedagógicos desde el sentido de quien los vivencia, ya que

las representaciones sociales, al ser un aspecto subjetivo, se abordan así desde una mirada más profunda y enriquecedora. Por su parte Gómez y Urrea (2021), en su estudio con docentes universitarios en Colombia, encontraron tres grandes categorías que resaltan las estrategias pedagógicas utilizadas por ellos según su práctica, sus actitudes y percepciones; por ejemplo, identifican que existen concepciones dominantes, sistemas de valores, ideas y prácticas enmarcadas en enfoques que permiten entender la educación inclusiva desde el derecho, lo diferencial y lo político. Finalmente, Argüello (2023), mediante un enfoque etnográfico, evidencia que el concepto de educación inclusiva se reduce a la atención especial de estos alumnos, lo cual demanda trabajo adicional y capacitación especial por parte del Estado y las instituciones educativas.

Desde esta postura, las representaciones sociales de la educación inclusiva se estructuran por interacciones y experiencias compartidas entre docentes, e influyen en cómo estos interpretan y enfrentan las barreras de aprendizaje. Al comprender la estructura de estas representaciones se evidencia la importancia de las prácticas pedagógicas frente a las demandas de una educación inclusiva.

Metodología y materiales

Participantes

El estudio de caso estuvo conformado por diez docentes adscritos a la Institución Educativa Sebastián de Belalcázar, sede Palmaseca, ubicada en la zona rural del municipio de Palmira, Valle del Cauca (Colombia). Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia al considerarse el más apropiado de acuerdo con el objetivo, las características y el alcance de la investigación. Según Hernández Sampieri et al. (2014), su elección depende de los criterios e intereses del investigador; en este caso fueron tres docentes de básica primaria y siete de secundaria, que poseían título de maestría y enseñaban asignaturas como Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Química, Ética y Sociales. En total, se entrevistó a siete docentes mujeres y tres docentes hombres de edades y experiencias laborales distintas, con una antigüedad en la institución de entre cinco y quince años. Se incluyó en el estudio a docentes adscritos a la sede rural de la institución educativa, que fueran de básica primaria o secundaria y que estuvieran interesados en participar voluntariamente del estudio. Se excluyó a docentes con funciones exclusivamente administrativas, que estuvieran con licencia temporal, que no completaran el proceso de investigación y/o que decidieran abandonar el estudio.

Procedimiento

El presente estudio utiliza un enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014) basado en un paradigma hermenéutico (Paterson & Higgs, 2005), que permite analizar las representaciones sociales a partir de las experiencias y discursos de los docentes. Este enfoque resalta la comprensión de las narrativas plasmadas en las entrevistas de los participantes, lo que posibilita la codificación y el análisis del contenido. Se implementaron entrevistas semiestructuradas (Campos & Lule, 2012) y el análisis de datos se llevó a cabo utilizando el *software*

Atlas.ti (Miles & Huberman, 1984), que facilitó la organización y categorización de la información y permitió identificar patrones clave en las percepciones docentes. Por su parte, el enfoque cualitativo es pertinente para el estudio de las representaciones sociales, ya que permite una comprensión profunda y contextualizada de los significados expresados, en este caso, por los docentes respecto a la educación inclusiva. Así, se obtuvo una interpretación detallada de sus experiencias y perspectivas, que revelan las complejidades y los matices presentes en sus representaciones sociales.

Materiales

Se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual según Tonon (2009) implica una reunión en que el investigador facilita y estimula al entrevistado a expresarse libremente, adaptando el lenguaje al contexto para garantizar una comprensión clara y establecer un vínculo efectivo. Es una herramienta clave para explorar las percepciones y experiencias de los docentes sobre la educación inclusiva y las barreras de aprendizaje. Se diseñó un guion semiestructurado con preguntas abiertas a partir de una revisión detallada del marco teórico, así como de los elementos registrados en la rejilla de observación no participante realizada en la primera fase de la investigación. Las preguntas se sometieron a revisión por parte de expertos en educación. Se diseñaron categorías de análisis *a priori* de acuerdo con el marco teórico y los elementos específicos del problema de investigación definido. Además, se establecieron subcategorías y citas textuales, lo cual permitió clasificar y codificar lo expresado por los participantes a partir de la transcripción textual de las entrevistas (Rueda et al., 2023). Las entrevistas se realizaron individualmente y se grabaron previa autorización de los participantes, para luego ser analizadas.

Para analizar los datos de las entrevistas, se utilizó el *software* Atlas.ti, que permitió generar una serie de códigos temáticos. En total, se identificaron siete grupos de códigos, cada uno relacionado con distintos aspectos de la educación inclusiva, según lo percibido por los docentes. A continuación se presentan las subcategorías identificadas y el análisis de contenido de las citas más significativas de las percepciones docentes sobre la educación inclusiva.

Resultados

En esta sección se presentan los principales hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas con docentes. Los resultados se organizan en subcategorías que reflejan las barreras identificadas, las estrategias implementadas y el impacto de las representaciones sociales en la educación inclusiva. Cada subcategoría se acompaña de citas representativas y un análisis interpretativo.

Subcategoría 1: percepción sobre la educación inclusiva

En esta subcategoría se presentan las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, las cuales reflejan una mezcla de ideales y desafíos. Para algunos, la inclusión es una meta fundamental de la educación; por ejemplo, el docente de Castellano relata: “La educación inclusiva debería ser el fin primero y último de la educa-

ción. ¿De qué se trata la educación? Pues de incluir a los olvidados, a los más pobres” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este punto de vista idealista subraya la importancia de la inclusión como un objetivo primordial.

Por otra parte, se evidencia un escepticismo significativo sobre la aplicación práctica de la inclusión. El mismo docente cuenta: “Esta es una institución bastante alejada de la mano de Dios y del Estado. Entonces, si a mí usted me pregunta por la inclusión, yo diría que es un discurso que suena muy bien. Pero que es demagógico” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este escepticismo resalta la discrepancia entre las políticas inclusivas y su implementación real en las escuelas, así como la confrontación entre los ideales y la realidad.

Dentro de los desafíos identificados se encuentra la falta de capacitación en educación inclusiva. El docente de Ciencias Naturales comenta: “No hemos recibido capacitación. Lo que yo manejo de educación inclusiva es porque lo he trabajado desde la línea de formación académica, porque he estudiado por mi cuenta, porque he leído sobre el tema” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este comentario indica una necesidad urgente de formación profesional adecuada en el área de inclusión, que algunos docentes logran de manera autodidacta.

Al respecto, el docente de Transición expresa: “Es muy difícil cuando estos niños vienen con tantos problemas y no se les puede dedicar el tiempo que se debería. Entonces es atender a ese niño, más otros veinte o treinta en el salón” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este comentario ilustra cómo la falta de recursos y apoyo puede afectar negativamente la calidad de la enseñanza para todos los estudiantes.

Finalmente, el docente de Sociales señala: “Es un tema que funciona muy bonito en el papel porque en el papel todo se puede, pero en la práctica hay muchas falencias. En la práctica no hay recursos, no hay profesionales, no hay herramientas” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). De esta manera se evidencia la confrontación entre los ideales y la realidad, al identificarse la brecha entre lo que deberían ser las políticas públicas inclusivas y lo que es la educación inclusiva.

Subcategoría 2: acceso a servicios de salud física y mental

El análisis de las entrevistas permitió identificar algunas de las barreras en el acceso a los servicios de salud que impactan a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas barreras se agrupan en diferentes áreas que reflejan los desafíos enfrentados no solo por los estudiantes, sino también por los docentes. En primer lugar, el acceso limitado a servicios de salud en contextos rurales se destaca como una barrera significativa. El docente de Castellano señaló: “Los contextos rurales tienen poblaciones más vulnerables. Y tienen menos facilidad de acceso a los recursos, como esta” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este comentario subraya cómo la falta de acceso a servicios médicos puede afectar la capacidad de los estudiantes para participar plenamente en el entorno educativo inclusivo.

En cuanto a la salud mental, los trastornos de comportamiento y conducta también representan un desafío importante. El docente de Ética describió la situación diciendo: “Sobre todo el tipo de discapacidades de comportamiento,

de déficit de atención, de trastornos por hiperactividad, que son más difíciles de detectar y más difíciles de manejar... Entonces, son niños que requieren una intervención distinta y uno desde el qué hacer es muy difícil, porque no tiene las herramientas” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta dificultad se relaciona con la falta de un diagnóstico y de una atención médica especializada, ya que muchos niños no están diagnosticados, o ingresan a la institución sin un diagnóstico médico oficial. Estas necesidades no diagnosticadas son un obstáculo significativo, tal como lo plantea el docente de Ciencias Naturales: “Uno trabaja desde una base de un criterio de que uno de pronto asume que hay ciertas falencias, ciertas carencias que se reflejan, pero no lo puede uno decir abiertamente porque no hay un criterio médico y es muy riesgoso” (comunicación personal, 14 de abril de 2024).

Finalmente, se evidencia que esta falta de acompañamiento médico es un desafío en su labor, pues al final se termina normalizando la situación. Al respecto, el docente de Castellano manifiesta: “El entorno escolar está hecho para que el estudiante regular avance. Desafortunadamente, la educación y el sistema educativo colombiano están diseñados en unos parámetros, valga el atrevimiento de normalidad, en donde no se toma en cuenta a los estudiantes con necesidades educativas que requieren de herramientas diferentes” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este comentario pone de relieve cómo la rigidez del sistema educativo y la falta de recursos especializados contribuyen a la exclusión de estudiantes que requieren enfoques educativos personalizados. En resumen, la falta de acceso al sistema de salud refleja las dificultades que manifiestan los estudiantes en términos de conducta, necesidades no diagnosticadas y falta de adaptación del entorno escolar.

Subcategoría 3: el rol de las familias en la educación inclusiva

Otra barrera destacada es la falta de acompañamiento familiar. Así lo manifestó el docente de Sociales: “Hay muchas familias que no aceptan la discapacidad y las que la aceptan, sí, saben que el niño tiene una discapacidad, pero no lo acompañan ni apoyan en el proceso” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esto limita significativamente el progreso de los estudiantes; la resistencia y negación de la condición del niño es un problema significativo. Como explicó el docente de Sociales: “Muchos padres de familia no aceptan que su hijo tenga necesidades educativas, que su niño sea, entre paréntesis [sic], un niño diferente” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta situación conlleva que los padres no busquen ayuda profesional y, en consecuencia, que los niños no reciban el apoyo adecuado. Esto se refuerza con lo expresado por el docente de Ciencias Naturales: “En primer lugar, resistencia de los padres de familia. Hay que saber hablar con los padres de familia porque cuando tú hablas de que el chico tiene algún problema, los padres de familia se colocan a la defensiva” (comunicación personal, 14 de abril de 2024), lo cual dificulta la colaboración entre la escuela y la familia para atender las necesidades del estudiante. Esto trae consigo problemas en el aula de clase que los docentes no pueden resolver por sí solos. Por ejemplo, el docente de preescolar manifiesta: “Nosotros todo el año citábamos y citábamos por comportamientos y no pasa

nada y no hay cambio. Entonces pasan al otro año y la profe, ay, lo mismo. Pues ¿cómo no va a ser lo mismo si no hay un cambio en casa?” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta observación subraya la dificultad de lograr cambios significativos en el comportamiento de los estudiantes cuando no hay un apoyo adecuado ni modificaciones en el entorno familiar.

De igual forma, el docente de Castellano agrega: “Yo a estos muchachos les tengo un gran cariño, pero son irrespetuosos, son patanes, vienen del maltrato en la familia. Si usted cita a un padre de familia, una madre de familia, no se le haga raro que usted le está diciendo: ‘Mire, es que Fulanito...’, y la mamá saca un par de bofetadas delante de uno” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta cita refuerza la idea de que los problemas en el comportamiento de los estudiantes están estrechamente vinculados con el maltrato y la falta de apoyo en el hogar, con lo que destaca la importancia de la corresponsabilidad entre la escuela y las familias para lograr un cambio real y duradero.

De esta manera, el entorno familiar juega un papel crucial, pues la falta de apoyo en el hogar puede afectar negativamente la actitud y el rendimiento del estudiante en la escuela. Señala nuevamente la importancia de la corresponsabilidad el docente de preescolar: “Yo entiendo a la señora por ser mamá, pero también tienen que prestarse ellos para el trabajo de la docente, pero ellos se cierran en lo que ellos creen” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). La falta de cooperación entre padres y docentes puede dificultar la implementación de estrategias efectivas para apoyar al estudiante.

Subcategoría 4: disponibilidad de recursos físicos, económicos y humanos

El análisis de las entrevistas revela varias barreras relacionadas con los recursos disponibles en la educación inclusiva, que afectan la capacidad de las instituciones para ofrecer un apoyo adecuado a los estudiantes.

“Los recursos no alcanzan a llegar a las instituciones educativas, más que todo las rurales, y aun en la parte urbana todavía se ven sus falencias” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). De esta manera se evidencia el desgaste y deterioro de la infraestructura disponible.

Otra de las principales barreras identificadas es la falta de capacitación. Los docentes señalan que, a pesar de recibir charlas generales, carecen de formación práctica adecuada. Como expresó el docente de Ética: “Capacitación como tal no hemos recibido. Nos han dado charlas de qué es, cómo funciona, pero hasta ahí. Si a mí me ponen enfrente de un niño con una discapacidad particular, no tengo ni idea de qué hacer” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta falta de capacitación limita el accionar de los docentes para manejar adecuadamente las necesidades específicas de los estudiantes. Esto se relaciona con las falencias en infraestructura y materiales adecuados, que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, como menciona el docente de Sociales: “No se tienen los espacios indicados, no se cuenta con el personal idóneo, no se tienen recursos didácticos ni de ninguna otra índole para atender y vencer estas barreras” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta escasez de recursos afecta a las instituciones en áreas tanto ru-

rales como urbanas, lo que impide una adecuada implementación de la educación inclusiva.

La falta de recursos económicos y materiales también impide el desarrollo adecuado de la educación. Al respecto, el docente de Castellano manifiesta: “Aquí no hay recursos para nada. No tenemos biblioteca prácticamente, no tenemos laboratorio de química ni de física. *Yo me he hecho unos libros de bachillerato con mi plata. Los muchachos los maltratan. La institución no hace ninguna cosa por conseguir material*” (comunicación personal, 14 de abril de 2024; énfasis añadido).

Otra falencia es el recurso humano, ya que la falta de personal de apoyo, como psicólogos y fonoaudiólogos, es una barrera destacada. Al respecto, el docente de Castellano menciona: “Hay unas instituciones mimadas en cada municipio que tienen un psicólogo, enfermero o un médico de planta, mientras que otras instituciones, como esta, carecen de ese apoyo” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). La ausencia de personal especializado limita el apoyo integral que requieren los estudiantes con necesidades especiales. Finalmente, las barreras relacionadas con los recursos disponibles incluyen la falta de capacitación práctica, la escasez de herramientas y personal especializado, y limitaciones en materiales educativos. Estas dificultades subrayan la necesidad de una mejor provisión de recursos y apoyo para mejorar la implementación de la educación inclusiva.

Subcategoría 5: barreras institucionales y estructurales

El análisis de las entrevistas revela varias barreras institucionales y estructurales que afectan la implementación efectiva de la educación inclusiva. Una barrera significativa es la falta de apoyo gubernamental. Un docente de Sociales menciona: “Falta mucho porque no tenemos el apoyo de la Secretaría de Educación o del Estado básicamente para que estos niños reciban la atención que necesitan, porque necesitan unas condiciones especiales y no las hay” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta falta de apoyo resalta una deficiencia en el respaldo necesario para proporcionar las condiciones adecuadas para la inclusión educativa.

Además, la falta de apoyo institucional es una preocupación importante. Un comentario relevante fue el del docente de Sociales: “Lo que hace la institución es bastante poco, porque simple y sencillamente cada maestro tiene que darse sus estrategias para enriquecer su conocimiento y darle el trato que más se ajuste a los estudiantes” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este comentario subraya que las instituciones educativas no proporcionan suficiente apoyo a los docentes para enfrentar las barreras de la inclusión.

Las limitaciones del sistema educativo también afectan la inclusión. Un comentario relevante lo realiza el docente de Castellano: “Desafortunadamente, la educación y el sistema educativo colombiano están diseñados en unos parámetros de normalidad que no consideran a todos los estudiantes” (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esto refleja una necesidad de revisar y adaptar el sistema educativo para que sea más inclusivo. Finalmente, la competencia desigual es una preocupación: “Nosotros generalmente estamos en la cola del sistema porque competimos con cero recursos contra instituciones públicas y

privadas de lujo" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta desigualdad en los recursos contribuye a una brecha significativa en la calidad educativa.

En conclusión, las barreras institucionales y sistémicas incluyen la falta de apoyo gubernamental e institucional, deficiencias en infraestructura y recursos, y una competencia desigual en el sistema educativo.

Subcategoría 6: estrategias docentes

El análisis de las entrevistas revela cómo los docentes abordan la educación inclusiva mediante diversas estrategias y adaptaciones, enfrentando barreras y buscando soluciones para mejorar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. La adaptación del plan de estudios es una práctica común entre los docentes. Según un comentario del docente de preescolar: "Todos trabajamos el mismo plan de estudios por período y ya cada docente hace las actividades de acuerdo a la metodología que tenemos cada uno" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esto sugiere un enfoque flexible en la implementación del currículo para ajustarse a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, el docente de Ciencias Naturales manifiesta: "Entonces, al ver que [una estudiante] era tan organizada, en el área de ciencias empecé a trabajar con ella esquemas, cuadros, mapas, y a ella eso le encantaba. Era su forma de representar el mundo" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta atención a las necesidades de los estudiantes es crucial para abordar las diferentes formas en que ellos aprenden. El docente de Ciencias Naturales explicó: "Uno sabe que hay niños que son más visuales, otros que son más auditivos, otros que son más de hacer, entonces toca valorar y enfatizar en los aspectos que uno sabe [que] ellos tienen más facilidad para adquirir los conocimientos" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta estrategia permite a los docentes personalizar la enseñanza para mejorar el aprendizaje.

El plan y seguimiento de apoyo individual también juega un papel importante. Como mencionó el docente de preescolar: "A la chica por lo menos se le está haciendo un plan de apoyo. Eso se hace con otros niños que tienen déficit. Se hace un plan de apoyo junto al padre de familia y ellos van trayendo evidencias y uno va viendo los avances" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). La creación de planes de apoyo y el seguimiento continuo ayudan a monitorear el progreso de los estudiantes con necesidades especiales. Por otra parte, el apoyo emocional es esencial para motivar a los alumnos y mantener un ambiente positivo. El docente de Ciencias Naturales indicó: "El trabajar en equipo y el sentir de que yo estoy haciendo algo por el grupo, que no me van a tachar de que no estoy haciendo nada o que lo estoy haciendo mal... Y eso es muy importante para la parte motivacional y emocional de las personas con necesidades educativas" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Este apoyo contribuye a la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que la flexibilidad de las actividades permite ajustar las tareas según las necesidades de los alumnos. Como comentó el docente de Sociales: "Ya nosotros en el aula cuando identificamos empezamos a flexibilizar algunas de las actividades que se les asignan a los muchachos con el fin de que aquellos que tengan

dificultades puedan trabajar a su ritmo" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). De esta manera, la adaptación de las actividades facilita una mejor participación y un mejor aprendizaje para todos los estudiantes, lo que promueve un entorno educativo inclusivo.

Subcategoría 7: ideales sobre educación inclusiva

Los docentes han identificado varias áreas clave para mejorar la educación inclusiva y enfatizado la necesidad de cambios en las políticas y en la estructura institucional. Un aspecto crucial es la presencia de personal de apoyo especializado en las instituciones educativas: como expresó el docente de Ética, "que en cada institución educativa y en cada sede hubiera como mínimo un psicólogo y un fonoaudiólogo" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esta medida se considera esencial para proporcionar la atención adecuada a los estudiantes con necesidades especiales.

La capacitación de los docentes es otro cambio fundamental propuesto. Los docentes subrayan la importancia de recibir formación continua para manejar eficazmente los casos de necesidades educativas. Como señala el docente de Matemáticas, "capacitación a los docentes para que sepamos manejar los casos" (comunicación personal, 14 de abril de 2024); esto se clasifica como esencial para que los maestros puedan adaptar sus métodos a las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a las políticas públicas de inclusión, los docentes han destacado la necesidad de mejores propuestas. El docente de preescolar comentó: "Nosotros necesitamos personal de apoyo y política pública en las instituciones focalizadas con estos niños, que llegue la intervención para ese niño, pero no llega nada y nosotros no tenemos las herramientas" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Esto refleja la frustración con las políticas actuales y la necesidad de un marco político más sólido y efectivo.

Por último, los docentes consideran esencial una proporción adecuada de espacio por alumno. Como mencionó el docente de Matemáticas: "Me gustaría que hubiera una manera de que realmente los espacios fueran acordes al número de alumnos" (comunicación personal, 14 de abril de 2024). Adecuar los espacios a la cantidad de estudiantes facilitaría una mejor supervisión y organización, y contribuiría a una experiencia educativa más efectiva y personalizada. Estos cambios son fundamentales para mejorar la calidad de la educación inclusiva y asegurar que los estudiantes reciban el apoyo y las oportunidades necesarias para triunfar.

Discusión

Este estudio confirma que las representaciones sociales de los docentes influyen en la implementación de estrategias inclusivas. En relación con el primer objetivo específico, se identificó que los docentes con percepciones más positivas adoptan prácticas innovadoras, mientras que aquellos con representaciones negativas tienden a mantener enfoques tradicionales. Asimismo, en respuesta al segundo objetivo, se encontró que las barreras institucionales y la falta de formación docente son factores clave en la percepción de la educación inclusiva, lo cual se relaciona con el tercer objetivo, al identificar que las barreras para

la implementación de la educación inclusiva son múltiples y complejas. De esta forma, la resistencia al cambio, en muchos casos, proviene de la formación inicial de los docentes, que a menudo se basa en enfoques pedagógicos tradicionales que no contemplan la diversidad.

Así, los resultados del estudio confirman que las representaciones sociales de los docentes influyen en su percepción y aplicación de la educación inclusiva: aquellos con representaciones sociales más positivas tienden a superar las barreras con estrategias adaptativas, mientras que quienes tienen percepciones negativas perciben la inclusión como una imposición poco viable. Estos hallazgos responden directamente la pregunta de investigación, ya que evidencian la relación entre la formación docente y las dificultades percibidas en la enseñanza inclusiva.

También se observa que las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva revelan una dualidad significativa: por un lado, reconocen su importancia como un objetivo esencial; por otro, enfrentan desafíos que dificultan su implementación efectiva. Un estudio reciente indica que muchos educadores consideran la inclusión como una meta fundamental, pero señalan obstáculos como la insuficiencia de recursos y la falta de formación especializada (Culque et al., 2024). Esta disparidad entre la aspiración y la realidad práctica genera tensiones en la aplicación de políticas inclusivas. Además, investigaciones han evidenciado actitudes ambivalentes entre los docentes: mientras algunos valoran la inclusión como un ideal educativo, otros muestran escepticismo debido a las limitaciones estructurales y formativas presentes en el sistema educativo (Ruiz, 2016). Estas perspectivas subrayan la necesidad de fortalecer la capacitación docente y asegurar la provisión de recursos adecuados para superar las barreras que dificultan la educación inclusiva.

Por otro lado, en los antecedentes del problema, se evidencia la influencia de la formación docente en la implementación de la educación inclusiva. Medina et al. (2021) y Dignath et al. (2022), en investigaciones independientes, destacan que la ausencia de formación práctica genera resistencia al cambio en los docentes, lo que coincide con los hallazgos de este estudio.

Nuestro trabajo confirma la hipótesis planteada, que sostiene que las representaciones sociales de los docentes influyen directamente en la implementación de estrategias inclusivas. Los docentes con percepciones positivas tienden a buscar soluciones innovadoras y adaptativas, mientras que aquellos con representaciones más tradicionales enfrentan mayores barreras para aplicar la inclusión en el aula. Esto coincide con los planteamientos de Abric (2004) y Jodelet (2011), quienes destacan que las representaciones no solo reflejan la realidad, sino que también la construyen, al tiempo que determinan la respuesta pedagógica frente a los desafíos educativos.

En este contexto, desde la teoría de las representaciones sociales, los prejuicios y sesgos pueden llevar a los docentes a interpretar el bajo rendimiento académico de los estudiantes como el resultado de limitaciones individuales, sin considerar factores contextuales o estructurales. Estos sesgos se originan a partir de experiencias previas, influencias culturales y sociales, y la falta de formación adecuada en educación inclusiva. Por ejemplo, un docente con prejuicios hacia un grupo específico de es-

tudiantes podría pasar por alto las barreras contextuales que enfrentan, y atribuir sus dificultades a una supuesta falta de capacidad innata. Este enfoque sesgado perpetúa la inequidad y contribuye a una distribución desigual de la atención y los recursos en el aula.

De esta manera, se puede concluir que los docentes con representaciones positivas sobre la inclusión utilizan estrategias más innovadoras y adaptativas, como apoyo adicional a estudiantes con necesidades específicas y recursos multimedia, a diferencia de aquellos con representaciones negativas, que tienden a mantener prácticas tradicionales poco efectivas y profesan una menor disposición a buscar el apoyo y los recursos necesarios. Esto refuerza la idea de Abric (2004) de que las representaciones sociales pueden ser tanto un recurso como un obstáculo en la implementación de la educación inclusiva. Por lo tanto, para mitigar las influencias negativas de estas representaciones sociales, es fundamental que los docentes se involucren en un proceso continuo de reflexión y sensibilización sobre sus propios prejuicios y sesgos. Por ejemplo, pueden ser muy útiles actividades de desarrollo profesional que promuevan la conciencia intercultural, la empatía y la equidad. Estas no solo ayudan a los docentes a reconocer y desafiar sus prejuicios, sino que también les proporcionan herramientas prácticas para crear un entorno de aprendizaje más inclusivo.

Finalmente, los hallazgos de este estudio evidencian que las representaciones sociales, además de reflejar la percepción individual de los docentes, también influyen en sus prácticas pedagógicas. Esta relación resalta la importancia de promover una formación docente centrada en la sensibilización hacia la diversidad y el desarrollo de competencias inclusivas.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones metodológicas. En primer lugar, la muestra estuvo limitada a un grupo reducido de docentes en un contexto particular, por lo que los resultados no pueden generalizarse a nivel nacional. Además, el enfoque cualitativo impide establecer relaciones causales directas entre las representaciones sociales y la implementación de estrategias inclusivas.

Futuras investigaciones podrían abordar estos aspectos mediante estudios longitudinales que analicen el cambio en las percepciones docentes después de programas de formación inclusiva. Asimismo, sería relevante explorar el impacto de estas representaciones en la trayectoria académica de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Referencias

- Abric, J. (dir.) (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coayacán. <https://tinyurl.com/bdrz7dhy>
- Argüello, F. (2023). Representaciones sociales sobre educación inclusiva desde la perspectiva del licenciado en educación en sus escenarios de la práctica docente. *ID EST. Revista Investigación, Desarrollo, Educación, Servicio y Trabajo*, 3(1). <https://tinyurl.com/275rzrsy>
- Banco Mundial (2023). La inclusión de la discapacidad. *Banco Mundial*. 3 de abril. <https://tinyurl.com/2s45bmpm>
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://tinyurl.com/3df4xxu6>

- Castillo, R., Quispe, H., Arias, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(ed. esp. 2), 587-596. <https://tinyurl.com/2czyjwfw>
- Castro, R. (2018). La educación inclusiva y su configuración desde los imaginarios sociales y la hermenéutica reflexiva. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 55-69. <https://doi.org/10.22320/reined.v1i2.3621>
- Cueto, S., Dammert, M., Claudia, F., & Rojas, V. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://tinyurl.com/yc29khpp>
- Culque, C., Gonzabay, N., & Rentería, A. (2024). Percepción de los docentes sobre la educación inclusiva y el alumnado con necesidades de educación especial (NEE). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 81-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.606231>
- Delgado, K., Vivas, D., & Sánchez, J. (2021). Educación inclusiva en la educación superior: Propuesta de un modelo de atención en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 14-27. <https://tinyurl.com/4r5hpap2>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., Van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609-2600. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Echeverri, M., & Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. <https://tinyurl.com/399rwd5b>
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137), 99-118. <https://tinyurl.com/4esy9kps>
- Garzón, V. (2020). *Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva* [trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. <https://tinyurl.com/ykm6ykkv>
- Gómez, L., & Urrea, A. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15(27). <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- González, F., Martín, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://tinyurl.com/4van4d4e>
- Gutiérrez, M., & Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22. <https://tinyurl.com/yc432bm4>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Batista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana. <https://tinyurl.com/4vmx6sft>
- Jodelet, D. (1986). Las representaciones sociales: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici y K. Marková (eds.), *Psicología social II* (pp. 469-494). Paidós. <https://tinyurl.com/u4542d6r>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://tinyurl.com/3kj89j8f>
- Medina, M., Higuera, L., & García, M. (2021). Educación superior inclusiva y autonomía pedagógica: Análisis en dos contextos iberoamericanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 55-72. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.004>
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage. <https://tinyurl.com/2k3mtes9>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022). *Inclusión y equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://tinyurl.com/mt9kyf7>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul. <https://tinyurl.com/5etrzyvr>
- Niño, J., Morán, R., & Fernández, F. (2019). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@. Serie Sociales y Humanas*, 1(2). <https://tinyurl.com/3yvcpkh6>
- Organización de Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Organización de Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/yznabath>
- Organización de Naciones Unidas (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Guía de formación*. Organización de Naciones Unidas. <https://tinyurl.com/y3wrzavj>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. <https://tinyurl.com/3hvh9vpw>
- Paterson, M., & Higgs, J. (2005). Using Hermeneutics as a Qualitative Research Approach in Professional Practice. *The Qualitative Report*, 10(2), 339-357. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2005.1853>
- Reyes, P., Moreno, A., Amaya, A., & Avendaño, M. (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://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Rodríguez, L. (2023). Representaciones de la educación inclusiva en docentes colombianos. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 13(2), 107-120. <https://tinyurl.com/5c4kd2e5>
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(n.º ex. 0), 49-86. <https://tinyurl.com/yc8fte92>
- Rueda, M., Armas, W., & Sigala, S. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: Reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83-96. <https://tinyurl.com/5c9z9ybv>
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://tinyurl.com/ydvhkhdm>
- Sevilla, D., Martín, M., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: La visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <https://tinyurl.com/5fcnu84k>

- Tonon, G. (2009). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (comp.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 45-73). Universidad Nacional de La Matanza. <https://tinyurl.com/2twptjaa>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- UNESCO (2024). Preguntas y respuestas: Cómo ha evolucionado la inclusión en la educación inclusiva. UNESCO. 14 de marzo. <https://tinyurl.com/4bsmypwd>
- UNICEF (2021). *Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. <https://tinyurl.com/3cryrbc>

Declaración de conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses.

Declaración de autoría

María Mercedes Rendón Maca participó en la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la

investigación, la metodología, la administración del proyecto, la gestión de recursos, la visualización, la redacción del borrador original, así como en la revisión y edición del manuscrito. Jennifer Castillo Ospina participó en la conceptualización, la curación de datos, el análisis formal, la investigación, la metodología, la administración del proyecto, la gestión de recursos, la visualización, la supervisión, la redacción del borrador original, así como en la revisión y edición del manuscrito.

Declaración de ética

El estudio cumple con la Resolución 008430 (1993) de la República de Colombia, con lo que garantizó un riesgo mínimo para los participantes, quienes firmaron un consentimiento informado claro, voluntario y sin coacción. Se protegió su identidad y se permitió su retiro en cualquier fase. Las actividades incluyeron cartografía social, grupos focales, talleres y entrevistas, sin manipular conductas. El proyecto contó con respaldo ético institucional y apoyo psicosocial, y promovió beneficios en confianza, participación y construcción de paz.