

Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa*

Social representations of special education teachers, from the practices of educational inclusion

Eneydy Johanna García-Manosalva¹ 

Nelson Alonso Muete-Forero² 

Johan Andrés Nieto-Bravo³ 

* Artículo de investigación desarrollado desde la maestría en educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

¹ Magister en Educación Corporación Universitaria Iberoamericana, Licenciada en educación Especial, Educadora en procesos de inclusión. egarciam@iberamericana.edu.co

² Magister en Educación, Corporación Universitaria Iberoamericana. Licenciado en Educación Básica, con énfasis en educación física, recreación y deportes. Universidad Libre de Colombia. nelmue84@gmail.com

³ Doctor en Educación, Universidad Católica de Córdoba. Docente Investigador Corporación Universitaria Iberoamericana. profesrojohannieto@gmail.com

Recibido: 30 de diciembre del 2020

Aceptado: 30 de noviembre del 2022

Publicado en línea: 23 de diciembre de 2022

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., & Muete-Forero, N. A. (2022). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), 260-277.

RESUMEN

La inclusión propiciada por el docente en escenarios de enseñanza garantiza que la diversidad pueda convertirse en una realidad dentro del proceso educativo. Por ello, esta investigación se trazó como objetivo principal, establecer las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica de inclusión desarrolladas en la escuela. El proceso metodológico desarrolla una investigación cualitativa con perspectiva epistemológica hermenéutica, esta se desarrolla desde una entrada narrativa con entrevistas semiestructuradas y emplea el análisis de contenido como técnica de recolección de datos. El análisis de las representaciones sociales es un punto de partida para consolidar escenarios de formación docente que contribuyan al horizonte misional de la inclusión como clave de la diversidad. Este proceso consolidó cinco representaciones sociales: La inclusión como un principio de diversidad; la práctica pedagógica como un escenario para el aprendizaje de la perseverancia e independencia; la práctica pedagógica inclusiva mediada por la formación; la adaptabilidad pedagógica a las dificultades encontradas en los escenarios inclusivos; la práctica pedagógica inclusiva mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores.

Palabras Clave: Inclusión; Practica pedagógica; Representaciones sociales.

ABSTRACT

The inclusion promoted by the teacher in teaching settings guarantees that diversity can become a reality within the educational process. Therefore, the main objective of this research was to establish the social representations about the pedagogical practice of inclusion developed in the school. The methodological process develops qualitative research with a hermeneutic epistemological perspective, this is developed from a narrative entry with semi-structured interviews and uses content analysis as a data collection technique. The analysis of social representations is a starting point to consolidate teacher training scenarios that contribute to the missionary horizon of inclusion as a key to diversity. This process consolidated five social representations: Inclusion as a principle of diversity; pedagogical practice as a stage for learning perseverance and independence; inclusive pedagogical practice mediated by training; pedagogical adaptability to the difficulties encountered in inclusive settings; inclusive pedagogical practice mediated by the multimodal growth of all actors.

Keywords: Inclusion; Pedagogical practice; Social representations.

INTRODUCCIÓN

En el contexto colombiano las representaciones sociales se ven suscitadas circunstancialmente en los escenarios educativos generando brechas de inclusión (Stainback & Stainback, 2004) donde se retoma la esencia fundamental de resignificar la escuela como un espacio que acoja a todos los estudiantes, sin importar las características o dificultades de aprendizaje que posean, incluyendo diferencias disimiles de orden pedagógico, social y físico, junto a esto, la inclusión se aborda desde la práctica pedagógica desarrollada por los docentes, atendiendo necesidades que requieren de cualificación y preparación previa que generan retos constantes para el aprendizaje y el cambio.

En los años 50 se evidenció una nueva forma de pensar el término incluyente y excluyente en el ámbito educativo caracterizado por la estigmatización desequilibrada de estudiantes normales y anormales (Ramírez-Valbuena, 2017). Es la recursividad a dichos términos lo que permitió el abordar a esta población desde la perspectiva de las necesidades de aprendizaje, por ello surge en la década de los 70, fuertes críticas a los modelos que segregan la educación y enfatizan en procesos de marginación de las diferencias (García, 2011).

La importancia de la inclusión propiciada por el docente garantiza que la diversidad pueda convertirse en una realidad dentro del proceso educativo, es por ello que para que la atención oportuna a la diferencia y la diversidad pueda darse en términos de promover conocimientos óptimos, los y las docentes deben generar conocimientos básicos y especializados que les permitan enfrentarse a los retos del aula (Sevilla y Jenaro, 2017, p.8), por ello el proceso formativo del maestro se aborda desde un enfoque holístico en las dinámicas cambiantes de los escenarios educativos, incidiendo en la pluralidad del contexto.

Es por lo anterior, que la presente investigación se realiza con el propósito de reflexionar acerca de las representaciones sociales sobre la práctica pedagógica desarrollada en una experiencia clara, vivida por los docentes del Liceo Manantial de Vida Eterna (LMVE), en los diferentes escenarios inclusivos. En consecuencia, se desarrollaron dos categorías teóricas: las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas inclusivas en el programa de educación especial del establecimiento educativo.

Desde este horizonte, se problematiza la articulación existente entre la práctica pedagógica inclusiva y las representaciones sociales, como escenarios desde los cuales emergen saberes que potencian las líneas de inclusión escolar y por ende propenden por el desarrollo humano integral que es plataforma de oportunidades autosostenibles (Nieto-Bravo, 2022).

La pertinencia teórica de este estudio se encuentra centrada en los procesos de interpretación de los docentes de diferentes áreas del conocimiento vinculados en la institución LMVE, con relación a la práctica pedagógica inclusiva con los estudiantes que presentan algunas barreras en el aprendizaje y la participación. Brindando aportes de mejora continua como lo refiere Skliar (2005) al sensibilizar en cada formador la labor que desempeña y la responsabilidad que asume; por lo anterior se entiende que el centro de la formación no se encuentra en la transmisión de conceptos, temas o procedimientos específicos de áreas de conocimiento, sino que denota un trasfondo mayor que propicia la creación de nuevas experiencias capaces de dar sentido a la diferencia como una posibilidad de imaginar, crear y aprender.

Es pertinente entonces, abordar el desarrollo de competencias que favorezcan la práctica educativa, desde el análisis de las representaciones sociales como lo refiere Fernández (2013), obteniendo la posibilidad de establecer relaciones que muestren el compromiso que demanda el aula y evidencie la inclusión como un proceso en el que las escuelas desarrollan respuestas a la diversidad, de este modo es necesario recurrir a las competencias docentes y a los aspectos implícitos que hacen de la enseñanza un proceso eficaz en cada estudiante (Ainscow, 2016).

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo que considera la voz de los sujetos como insumo primario de los procesos de consolidación de saberes y conocimientos emergentes de la práctica pedagógica (Nieto y Santamaría, 2020; Nieto, et, al, 2020), de esta manera el proceso de construcción considera que el ejercicio de investigación desde el aula está dotado de una experiencia que visibiliza los saberes a partir una racionalidad práctica (Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2019; Santamaría-Rodríguez, et, al, 2019; Santamaría-Rodríguez, et, al. 2019b; Santamaría-Rodríguez, et, al. 2020)

La perspectiva epistemológica desde la cual se propone esta investigación es hermenéutica, pues al consolidar un proceso interpretativo desde la voz de los protagonistas de la práctica, se puede identificar el universo de sentido que estos le proporcionan a la realidad educativa que se está estudiando (Pérez, et, al, 2019; Pérez, et, al, 2020; Pérez y Nieto, 2020). En coherencia con lo anterior, el abordaje metodológico que se desarrolla es de tipo narrativo, pues se considera que la historia narrada por los sujetos partícipes de la

experiencia constituye su subjetividad y reconoce en esta un entramado de saberes que se pueden articular teóricamente (Nieto, et, al. 2019).

Diseño de la investigación

En articulación con el abordaje hermenéutico, se emplea como parte de la propuesta metodológica el proceso de consolidación de las representaciones sociales a partir de Moscovici (1961) quien reconoce estudios de problemáticas, descripciones y narraciones en los sujetos y su interacción con el entorno. En consecuencia, permite reconfigurar los tecnicismos para entender conceptos y comportamientos humanos, y llevarlos a un escenario mucho más fácil de interpretar tan solo escuchando y narrando acontecimientos en el intercambio e interacción entre los sujetos y la sociedad. Y Jodelet (1986) quien presenta la Representaciones sociales como el mecanismo más factible en la comunicación y la comprensión del contexto social, así mismo brindando una gran versatilidad en como los sujetos se pueden comunicar fortaleciendo los hilos de entendimiento de cualquier tema que se pueda abordar culturalmente en cualquier campo de la educación, o de otra especialidad del conocimiento.

Población y muestra

La investigación se realiza en una Institución educativa especializada en procesos de inclusión escolar ubicada en la ciudad de Bogotá. Los cinco sujetos de investigación son docentes de la institución, que han sido seleccionados a partir de los siguientes criterios: contar con una antigüedad superior a cuatro años; tener una interacción diaria con estudiantes y padres de familia; ser partícipes de los procesos de evaluación y selección de ingreso a la institución educativa.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se establecen cinco categorías, las cuales dan respuesta a los objetivos planteados y son alimentadas en el análisis de resultados; la inclusión como un principio de diversidad; la práctica pedagógica como un escenario para el aprendizaje de la perseverancia e independencia; la práctica pedagógica inclusiva mediada por la formación; la adaptabilidad pedagógica a las dificultades encontradas en los escenarios inclusivos y la práctica pedagógica inclusiva que esta mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores.

Para realizar la recolección de datos se emplea la entrevista semi-estructurada, que según Martínez (2012), consta de preguntas abiertas con un diseño intencionado y flexible, que propicia la formulación de nuevas preguntas según el devenir de la narración. Esta técnica fue propicia para la obtención de una amplia gama de información contextualizada, donde la interacción entre los sujetos permitió la clarificación de ideas y conceptos constitutivos de cada representación social.

Desde esta perspectiva la entrevista narrativa desarrollada con cada uno de los sujetos permite el encuentro entre el significado teórico y el sujeto significativo, para construir desde allí un horizonte de sentido (Nieto, 2017).

Las entrevistas semiestructuradas se acogen a la opción de muestra intencional lo que permitió identificar variaciones importantes y los patrones comunes entre los actores (Martínez, 2012). Posteriormente se generó la triangulación de la información a través de los antecedentes teóricos revisados en el marco conceptual sobre educación inclusiva, y los hallazgos generados en la información primaria de las entrevistas organizadas en matrices de análisis que permitieron alimentar los resultados para las variables categóricas identificadas. Este proceso se realizó siguiendo los protocolos de verificación y aceptación de

consentimientos informados por parte de cada uno de los participantes en la investigación, en donde el uso de los datos fue tratado con patrones de confidencialidad codificados y los resultados socializados en escenarios académicos.

Técnicas de análisis de datos

Con relación al proceso de análisis, se emplea la técnica de análisis de contenido, con esta se estudian las comunicaciones personales desde una estructura sistemática, que ha organizado las coincidencias de palabras en categorías y subcategorías, que pasan posteriormente a la mediación hermenéutica la cual reúne significados y define las comprensiones. Acorde con Fernández (2002) esta investigación realiza el análisis de contenido desde un desarrollo de conciencia, en donde se da asociación entre palabras para recoger ejes de contenido provenientes de las insistencias presentes en los actores.

Fundamentados en lo anterior, el enfoque cualitativo-hermenéutico, desarrollado en esta investigación, vincula las voces de los sujetos como insumo primario de análisis Pérez-Vargas, J. y Pinto (2022), para que, a partir de este, se puedan establecer redes semánticas de sentido expresadas en el diálogo entre las fuentes vivas (sujetos de investigación) y las fuentes teóricas (Nieto-Bravo y Pérez-Vargas, 2022). A partir del anterior proceso, se establecen cinco representaciones sociales emergentes de los saberes prácticos y puestos en diálogos con los referentes académicos.

RESULTADOS

Este acápite presenta las cinco representaciones sociales de mayor distinción en el análisis de las entrevistas con los docentes, así como los referentes teóricos que constituyen las fuentes principales. De esta manera se exponen los análisis del proceso de

extracción de las categorías hermenéuticas, dando como respuesta las percepciones de los diferentes actores entrevistados, quienes se ven involucrados multidimensionalmente en su práctica e interacción con la educación inclusiva. Por lo anterior, se abordarán aspectos de inclusión y diversidad, involucrando el principio de la igualdad constante suscitada dentro del escenario de inmersión.

Primera Representación Social: La inclusión como un principio de diversidad.

De este modo como lo afirma Guedez (2005) se reconoce el valor preponderante de quienes adquieren habilidades para afrontar y asumir los desafíos que conlleva el culminar proceso escolar, por consiguiente, el aprendizaje adquirido debe apuntar a la interacción libre dentro de la sociedad sobre todo en un escenario indispensable como el educativo principalmente para individuos con necesidades de aprendizaje, afectivas y de acompañamiento constante. Tal apreciación se puede identificar en la entrevista a los docentes donde manifiestan frente a la educación inclusiva “nosotros hemos tenido en el salón niños de educación especial y son niños hermosos niños que, que los otros niños los ven como si no nada, no les ven ningún inconveniente para estar con ellos” (Comunicación personal, 2020, PP3)

Por tanto la educación se plantea desde un valor social preponderante ya que proporciona inclusión, respeto y principios de diversidad, debido a la importancia a este planteamiento el saber del docente, con apoyo del proyecto educativo de las instituciones educativas, políticas gubernamentales son garantes de brindar a poblaciones diversas, oportunidades de igualdad en el acceso a la educación digna de calidad con pluralidad de pensamiento y lo más importante el desarrollo integral de los individuos.

Cuando se actúa de esta manera se generan nuevas formas de resignificar las prácticas pedagógicas y se proyecta un planteamiento de reflexión conjunta transversal de todas las áreas del currículo del establecimiento educativo, haciendo partícipes a todos los docentes y concientizándolos de la importancia de incluir a los estudiantes con barreras de aprendizaje paulatinamente, con algunas experiencias de acercamiento en sus ambientes de aprendizaje, al punto de priorizar la inclusión como principio de diversidad en el LMVE.

Segunda Representación Social: La práctica pedagógica como un escenario para el aprendizaje de la perseverancia e independencia.

Los escenarios pedagógicos son espacios de aprendizaje mutuo que orientan el proceso de aprender a aprender a partir del contexto en cual se encuentran inmersos, a partir de la experiencia y la singularidad del docente, por lo cual es allí donde se establecen principios transversales que fomentan una educación para todos, dispuesta a atender y conducir procesos académicos en todos los estudiantes que integran la comunidad educativa. De este modo se reconoce el valor preponderante de quienes adquieren habilidades para afrontar y asumir los desafíos que conlleva el culminar proceso escolar, por consiguiente, el aprendizaje adquirido debe apuntar a la interacción libre dentro de la sociedad.

En este sentido se puede observar que un estudiante con algún tipo de condición puede desarrollarse libremente dentro del ámbito educativo, fomentado relaciones sanas con sus pares, al imitar y provocar patrones de independencia dentro del entorno, entendiendo experiencias como la encontrada a continuación:

“... una de las niñas que logró grandes avances, ella siempre estuvo dispuesta,

ella no se daba por vencida y una de las cosas que nos puede mostrar el testimonio de ella es que cuando las personas y en este caso como ella que en particular tienen un carisma y una manera de comportarse tan independiente nosotros nos quedamos aterrados y asustados cuando ella ya se terminaba la jornada tenía que salir para su casa y ella de la manera más tranquila salía, yo le decía: mi amor ¿te acompaño a la buseta?, yo te acompaño y decía: no teacher yo puedo, yo puedo hacerlo. Y son de esas niñas que le inyectan a uno y uno dice lo retan; porque uno dice que ellos que aparentemente ante la sociedad tienen tantas limitaciones; pero verla desenvolverse de esa manera” (Comunicación personal, 2020, PP1)

Sin embargo, ¿Qué tan consciente son los docentes acerca de las capacidades que tienen los estudiantes con discapacidad?, desde este punto de vista en algunas oportunidades los docentes por falta información y conocimiento en el tema, no logran ver las capacidades y habilidades de los estudiantes pese al diagnóstico que les acompaña, pero los escenarios pedagógicos inclusivos han permitido visibilizar como cada estudiante se esfuerza, se propone una meta y trabaja para alcanzarla, sorprendiendo con sus logros a toda una comunidad y demostrando sus capacidades como derrotero para la culminación de sus objetivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual ha genera cambios notorios frente a la perspectiva que se tiene de una persona con discapacidad, al igual que en la actitud consiente de toda la comunidad educativa quien han asumido el reto de acompañar, apoyar y guiar cada etapa que hace parte de la formación integral de los estudiantes con algún tiempo de necesidad.

Tal cual se manifiesta en las respuestas: “como a pesar de todo, ellos quieren salir adelante, quieren estudiar quieren ser alguien y no cualquier limitación que tengan no les impide o no los hace menos que otras personas, que los otros niños” (Comunicación personal, 2020, PP3). En relación con este tema se hace necesario que en los contextos pedagógicos se desarrollen espacios cuyo propósito sea formar en todos los estudiantes competencias que les permita persistir y afrontar los diferentes obstáculos que se puedan presentar, motivándoles alcanzar metas propuestas, de este modo Armstrong (1999) alude al sistema educativo como un entorno que no solo respeta la diferencia del otro, sino que percibiendo sus capacidades incentivando al desarrollo de ellas. Es así como el contexto educativo debe ser promotor de una formación integral de toda la comunidad educativa.

En relación con lo anterior, se hace necesario trascender las lógicas idealistas que instrumentalizan la relación sujeto-mundo, para proponer una lectura constructorista que propicie la comprensión del contexto como escenario de exclusiones y violencias estructurales que deben ser problematizadas desde la educación social como herramienta de transformación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario realizar una mirada ontológica a las prácticas educativas sociales, esto con el fin de reivindicar los saberes que emergen de estas e identificar que las desigualdades materiales son condición a priori de cualquier tipo de exclusión educativa (Llosa, et, al, 2022). Atendiendo a esto, los procesos pedagógicos que asisten a personas excluidas de las estructuras educativas, deben responder al esencialismo del sujeto a fin de propiciar su transformación.

La esencia de las prácticas pedagógicas en los docentes, trascienden directamente a una actualización constante de su saber específico y

su bagaje pedagógico, lo que se busca es garantizar una práctica reflexiva evolucionando la representación de su forma de enseñar (Pérez y Pérez, 2014). Se puede entonces evidenciar una disposición y una necesidad por parte de los y las docentes, por la formación y acompañamiento de las prácticas pedagógicas para la población que necesita enfatizar en la educación inclusiva. Este tipo de necesidades formativas se evidencian en las respuestas dadas por los docentes:

“El trabajar con los docentes que no se especializaron en educación inclusiva y que con el amor y las enseñanzas que nuestras educadoras especiales, en este caso la profe Johana pues nos ha compartido y como también acompañarlos a ellos en ese proceso que no es fácil, pero sobre todo más que el mismo conocimiento porque podríamos tener mucho conocimiento pero es el amor con el que trabajamos y afrontamos los retos que Dios coloca en nuestro camino” (Comunicación personal, 2020, PP2).

El proceso de construcción de una práctica reflexiva posibilita la emergencia de una coparticipación docente, lo cual trae de suyo un trascender del currículo al impacto social y las características propias de los sujetos participantes de la experiencia (Cataño, et, al. 2020), por lo cual la transformación de los procesos de educación inclusiva nace en la conciencia de colegialidad y aprendizaje en la planeación, ejecución y evaluación de la práctica misma

Tercera Representación Social: La práctica pedagógica inclusiva mediada por la formación.

Es importante destacar que la actitud y disposición propositiva que muestran los docentes hacia al trabajo con los estudiantes del

programa de educación especial y hacia la inclusión, aun cuando su línea de especialidad es totalmente distinta, es indispensable para garantizar cualquier tipo de aprendizaje propositivo en los estudiantes. De esta manera la práctica es generador de procesos de crecimiento que ponen en diálogo el horizonte disciplinar y la necesidad de responder al reto de la inclusión (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

El no contar con la preparación provoca temor, duda y deserción en los docentes por lo cual no se vinculan en espacios inclusivos con este tipo de población, a tal modo que las instituciones no se sienten con la capacidad de admitir a estudiantes con tal condición, frente a esta situación se considera de relevancia las representaciones sociales obtenidas por los docentes del LMVE ya que ellos se han esforzado y han mostrado un actitud flexible a través del aprendizaje en equipo, como se evidencia en la siguiente narrativa:

“Bueno, nosotros muchos de los maestros que hemos tenido la oportunidad de acompañar el proceso educativo de los niños de Educación Especial teníamos muchas inquietudes demasiadas, porque uno no sabe cómo tratarlos, si de pronto uno está haciendo en algunas ocasiones muy lapso, como muy flexible o si de pronto no le está exigiendo en la medida que se les debe exigir, son muchos limitantes que uno y preguntas que uno se hace a medida que uno está en contacto con ellos y más cuando uno se convierte en cierta manera en profe de estos pequeñitos.” (Comunicación personal, 2020, PP1).

En este sentido el no contar con criterios formales y de contenido educativo especializado o sensible a metodologías y procesos educativos para la educación inclusiva,

puede tenderse sin quererlo a la segregación. Por esta Montero (1991) menciona que en el Informe de la Comisión Warnock (1987), se empiezan a reconocer las necesidades de comprometer a las instituciones educativas con el proceso de atención, acompañamiento, participación e inclusión de aquellos estudiantes que presentaban diversas necesidades, incorporando legalmente el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual se consideraba como el acompañamiento continuo o temporal que un estudiante requiriera en cualquier etapa de su vida escolar; el apoyo que se brindaba tendría que ver con una adaptación de un currículo, la técnica de enseñanza de algún profesor o una atención particular; con este nuevo concepto se buscaba abolir todo tipo de clasificación segregada de los estudiantes.

Cuarta Representación Social: La adaptabilidad pedagógica y las dificultades encontradas en los escenarios inclusivos.

Los nuevos retos pedagógicos se vienen presentando en varios escenarios de la educación, por ejemplo, encontramos la resignificación de la educación presencial, trasladándola a la virtual por el nuevo orden mundial de la salud pública, trastocándolo al contexto de la presente investigación se puede discernir que los docentes se vienen enfrentando cada vez, a más adversidades que le genera el paradigma social que se muta constantemente, así mismo se enfrenta a escenarios inclusivos en los cuales se gesta la necesidad imprescindible de su formación pedagógica llevándola a un contexto diverso con población con participación incluyente dentro de los procesos pedagógicos aplicados.

Los tres docentes se encuentran inmersos diariamente con estudiantes del programa de educación especial, tienen una interacción importante con este grupo poblacional dentro del LMVE, pero manifiestan que no es suficiente

para poder abordar las necesidades indispensables que presentan los educandos con barreras de aprendizaje, por tanto se da un cuestionamiento a partir de las dificultades que ellos mismos representan socialmente y su adaptabilidad al contexto que se les exhibe en el devenir de sus prácticas pedagógicas.

“Me acuerdo mucho al comenzar el año pasado la expectativa de la profe de Danza, la profe Alejandra; ella súper nerviosa, no sabía cómo trabajar con ellos, sentía temor; pero el verla ya el verlas a ustedes en la representación que hacen con los niños ósea es la muestra de la obra que Dios hace en cada uno de nosotros, el vencer los temores para acercarnos a ellos, el verlos a ellos con todo su potencial sacándole provecho y su alegría que los caracteriza siempre, ósea eso es lo que traen a nuestra vida y verdad que es de admirar la labor que los docentes realizan” (Comunicación personal, 2020, PP2).

Del anterior testimonio, cabe señalar el siguiente cuestionamiento para abordar la presente representación social ¿las dificultades encontradas por los docentes en los contextos inclusivos construyen positivamente sus prácticas pedagógicas? Es de gran significancia como desde su contacto con este tipo de población; construyen, analizan y evalúan su progreso constante afrontando las dificultades que van encontrando, pero que así mismo van descubriendo hallazgos que construyen su propia realidad pedagógica, generando la optimización de sus prácticas, acercándose filialmente a una solución a las problemáticas encontradas en los escenarios inclusivos del LMVE.

En términos generales los estándares universales en formación del magisterio, están encaminados a cualificar docentes para

afrontar contextos inclusivos ya que la misma realidad social lo exige en sus aristas de escenarios diversos, como se evidencia en la legislación sobre Discapacidad, la cual tiene una progresión que parte de la Declaración de los Derechos Humanos y encuentra un nicho en la Constitución Política de 1991.

El reconocimiento del Estado Social de Derecho, genera una protección necesaria para todos los sujetos políticos que tienen una discapacidad, con el fin de atenderles, rehabilitarlos, generar procesos de prevención y de integración en medio de la vida social. Desde este horizonte, el Art. 54, propende su inclusión en el universo formativo y el mundo laboral, para lo cual se requiere un sistema educativo que garantice escenarios propicios para el aprendizaje Art. 68.

Tal como se expresa en esta respuesta: "...amor ante todo más que los mismos conocimientos porque hay mucho por aprender, sobre todo es tener las ganas de acompañar los procesos de los niños porque pues nunca he sido maestra de ellos solamente he acompañado." Es de importancia el contacto de los docentes, con las habilidades diversas de los estudiantes, pues se construyen, analizan y evalúan sus progresos constantes, afrontando las dificultades que se encuentra, y constituyen la realidad de la práctica como posibilidad de respuesta a las problemáticas que se manifiestan en el aula de clase tal como en el siguiente caso:

"Hace muchos años en que cuando yo estuve en sala cuna sí había una niña una niña que ya estaba tendría como unos que años, le digo yo como no cinco seis añitos pero ella era como si tuviera dos años si, entonces allí si de pronto los papitos, pues los papitos de los otros niños porque ella era un poquito agresiva y tenía sala cuna que eran pequeñitos, entonces a pesar de todas las cosas logramos que esta niña fuera

incluida con los otros niños a pesar de que ella era más grande," (Comunicación personal, 2020, PP3).

Lo anterior se basa en la subjetividad de los protagonistas garantes de la práctica pedagógica inclusiva, que según sus representaciones sociales deben enfrentar dificultades pedagógicas. Hay que valorar su esfuerzo por actualizarse para enfrentar espacios incluyentes, con diversidad de estudiantes que suscitan necesidades específicas de aprendizaje. A partir de las dificultades encontradas en su diario vivir, identifican una gran oportunidad para innovar sus planes de sesión pedagógica, desde una motivación intrínseca, anudado a esto se fortalecen los procesos transversales del programa de educación especial del LMVE, por el manejo asertivo de la condición de los estudiantes con barreras de aprendizaje.

Quinta Representación social: La práctica pedagógica inclusiva que esta mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores.

Los docentes entrevistados se concientizan de la práctica pedagógica, generando remembranzas que los han marcado significativamente en el contacto con los niños con barreras de aprendizaje.

"... en todo y los veía uno y uno se queda mirándolos y no les veía ninguna discapacidad, sino como un niño común y corriente y esa forma de ellos, esa ternura con que lo hacen y como que el hecho de que la gente los esté mirando les da más fuerzas para hacer bien lo que están haciendo, entonces eso me llamaba a mí la atención..." (Comunicación personal, 2020, PP3).

Se parte de la premisa que su impacto en los niños trasciende su desarrollo humano y cognitivo, por tanto la sensibilidad afecta a

varios actores en el acompañamiento de sus prácticas, por ende se involucra la familia, a la comunidad educativa, los docentes que no acompañan procesos de los estudiantes de educación especial, se resignifican, se cuestionan sobre su quehacer pedagógico, a partir de las vivencias, de los eventos desarrollados por los niños del programa de educación especial del LMVE, guiados por el docente especializado. El proceso ha constituido una experiencia de pedagogía comunitaria desde la cual el reconocimiento de la subjetividad del otro, posibilita el tejido de una red de relaciones capaces de consolidar una subjetividad colectiva y al tiempo diversa (Nieto y Pinto, 2018).

El programa impacta a más actores multimodalmente, la familia es uno de ellos ya que acompaña el proceso de evolución de los niños, por tanto su contacto con los docentes a cargo genera un dinamismo de comunicación constante frente a los procesos adaptativos de los estudiantes que desarrollan el programa, la tensión se desarrolla es el siguiente cuestionamiento ¿los demás actores del escenario estudiado, hasta qué punto están dispuestos a crecer multimodalmente con las practicas pedagógicas inclusivas según el grado de interacción?.

El contacto con las evidencias mostradas por las practicas docentes desde el programa de inclusión del LMVE, en las aulas y con las evidencias en eventos del colegio, generan una gran significancia en su edificación pedagogía incluyente, ya que despiertan su sensibilidad con el proceso de acercamiento a los diferentes actores ya sean niños, educadoras especiales o familia, esta triada les encamina a reconstruir su propia representación social pedagógica inclusiva que es mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores trascendiendo a un valor agregado primando el rol de todos los gestores actuantes para fortalecer los procesos mancomunadamente en el escenario de

inmersión. Mostrando gran apertura, interés y progreso en los acompañamientos de educadores especializados en educación inclusiva:

“He acompañado los procesos de las diferentes educadoras especiales que hemos tenido en el colegio y bueno aprendiendo de ellas, aprendiendo de los otros docentes, acompañándolos también y ha sido una labor bien bonita, bien especial que Dios me ha regalado en el programa de, con el programa de inclusión, el acompañar también en los últimos años a los niños que haciendo parte del aula regular pertenecen a ese programa de inclusión y ver también como las familias aprenden y crecen junto con nosotros” (Comunicación personal, 2020, PP2).

Esbozando a lo abordado en la presente representación social, la práctica pedagógica inclusiva esta mediada por el crecimiento multimodal de todos los actores, pues parte de una mirada diversa en el escenario analizado, por lo cual se generan dinámicas cambiantes donde predominan los roles que aportan docentes del programa de educación especial, llegando a sensibilizar a un nicho de personas que intrínsecamente y extrínsecamente están en permanente contacto con el colegio, quienes siendo mediadores activos dignifican las experiencias de los educandos durante los diferentes niveles que van desarrollando en su paso por el LMVE, por lo cual, la práctica es asumida como un campo de transformación social que nace de la experiencia comunitaria y propende por el mejoramiento de la escuela, de esta manera el saber que se comprende, es el conocimiento que transforma (Nieto y Pérez, 2020). Queda entonces la practica directa en la enseñanza, como el escenario más loable para identificar estrategias funcionales en el marco de la enseñanza-aprendizaje.

“Bueno a mí me ha llamado mucho-mucho-mucho la atención de ver a ellos como les gusta la música, de ver ellos, hubo un año que ellos participaban mucho en las izadas de bandera, en todo y los veía uno y uno se queda mirándolos y no les veía ninguna discapacidad, sino como un niño común y corriente y esa forma de ellos, esa ternura con que lo hacen y como que el hecho de que la gente los esté mirando les da más fuerzas para hacer bien lo que están haciendo, entonces eso me llamaba a mí la atención de ver cómo les gusta la música y cómo se entregan a lo que están haciendo sin importarles nada de lo que esté sucediendo a su alrededor.” (Comunicación personal, 2020, PP3)

Lo anterior se encuentra en concordancia con Juárez, Comboni & Garnique (2010), al afirmar que la inclusión está relacionada con la necesidad de diseñar y presentar estrategias que brinden beneficio a las poblaciones que presentan diferentes tipos de necesidades, procurando una educación incluyente, sin embargo, esta inclusión trasciende la lógica de vinculación, para constituir lo que Pinto y Nieto (2020) denominan como una apropiación de la cultura que permite construir la conciencia social desde una perspectiva crítica, al asumir la cultura como plataforma hermenéutica que se distancia del objetivismo. Por lo anterior, la lógica de inclusión no se basará en principios contractuales de igualdad (Nieto y Pardo, 2018), sino en la equidad del desarrollo humano que se reconoce desde la diferencia, la divergencia y la pluralidad de un variopinto entramado de subjetividades.

DISCUSIÓN Y DESARROLLOS TEÓRICOS

Dentro de las investigaciones acerca de las representaciones sociales Verdugo (2016) refiere al hombre como un agente participante dentro de la sociedad que va tejiendo relaciones

por medio de su capacidad racional y lingüística que le permite tener identidad dentro de un grupo o contexto dejando ver la realidad como algo inteligible. Esta perspectiva desde el ámbito educativo juega un papel importante pues son los modelos, las prácticas y los docentes los que permiten identificar qué tipo de representación se está configurando y construyendo en los educandos, de la misma manera acompañar y guiar este proceso.

Otra de las investigaciones sobre el impacto que tienen las representaciones sociales en los diferentes contextos la hace Vergara Quintero (2008) presentado las formas variadas en la que las RS procuran estudiar fenómenos sociales como la salud, los derechos humanos, la juventud entre otros, visibilizando rutas que dan sentido a lo inesperado a través de la experiencia, el conocimiento, la manera de pensar, la cultura, la tradición y los procesos comunicativos con otros, a través del nodo central quien permite que se realice un engranaje y el sistema periférico que protege al nodo central de cualquier amenaza de nuevas informaciones.

Prácticas pedagógicas inclusivas

Aludiendo al rol preponderante que desempeña el maestro en los escenarios educativos lo que implica discernir y llevar a la práctica la representación en la enseñanza, dando lugar a la conceptualización de la misma en la cual la manera de enseñar conocimientos se encuentra medida por conceptos fundamentales en todo ser humano, los mismos conceptos que se acercan al descubrir de la naturaleza: *el habla y el sentido* (Zuluaga, 2019, p. 119).

A partir de lo anterior se entiende que la representación y la enseñanza, podrían abordarse desde las prácticas efectivas que realice el docente, referenciando como punto de partida las necesidades diversas de los estudiantes, interpretando a la vez sus ritmos

de aprendizaje finalmente, la enseñanza se genera en la práctica de contextos que acerquen de una manera más consiente a la realidad del conocimiento que se quiera transmitir desde una ciencia específica, de esta manera se logran raciocinios más organizados por parte del estudiante, que irá descubriendo con la guía del docente.

Generación del saber profesional desde la vivencia de la práctica

Los saberes construidos desde el aula, se encuentran condicionados por una identidad que le es propia a la especialidad disciplinar de cada área del conocimiento, esta se puede constituir desde las necesidades propias de los escenarios educativos, identificadas por el maestro, para lo cual se requiere de una vivencia del contexto que permita afrontar la realidad como una articulación en la que el conocimiento que se adquiere tiene relación con la forma en la que se imparte y se comparte la experiencia, los retos constantes presentados en la formación inicial, están dados a partir del reconocimiento de soluciones delimitadas (Pérez y Pérez, 2014, p. 29).

Aludiendo a la postura anterior se confirma que el compromiso concienzudo de la práctica pedagógica en el aula ubica al docente en un punto de partida, que es el plan operativo que se fundamenta en las vivencias recogidas de los sujetos y los escenarios donde ejerce su labor, por tanto dicha acción aplicada por el formador pedagógico en dicho espacio suscitan ejercicios de planeación consiente en pro de fortalecer las dificultades que presenten los estudiantes, o los mismos formadores al abordar situaciones en las cuales tengan que identificar problemáticas con susceptibilidad prioritaria de solución.

La educación inclusiva

La educación inclusiva se encuentra en constante proceso de transformación, siempre con el objetivo de responder a las necesidades

de cada estudiante, dando cumplimiento al derecho que se tiene de una educación de calidad, no solo desde el punto de vista legal sino desde principios, valores y una mejor vida, así como lo expone Pearpoint y Forest (1999), al referir que la inclusión corresponde a un proceso asociado al valor asignado a los espacios primarios de interacción como la vivienda, la escuela, los lugares de diversión y como estas interacciones se dan desde la pertenencia opuesto a la segregación o “apartheid” (p. 15).

Por tanto, los espacios inclusivos se presentan desde el desarrollo humanístico de los gestores actuantes, dando lugar a acciones que muestren aspectos volitivos del ser humano desde una dimensión de un sujeto en la vida de una comunidad o de un grupo, gracias al proceso de democratización de la educación se puede trabajar en la inclusión y equidad de oportunidades permanentes para todos. La diferencia que existe entre la democratización y la exclusión se encuentra en la dimensión participativa de los actores que hacen parte de una práctica. Lo anterior permite identificar que no toda presencia es participativa, pues no basta con “estar-allí”, sino que es necesario propiciar el protagonismo como forma de activación de la acción y la filiación a un grupo o colectivo (Falvey et, al, 1997).

Por consiguiente, los procesos de filiación y pertenencia de los sujetos a un grupo nacen como derecho. Sin embargo, trasciende esta dimensión y se constituye en una tarea cotidiana que se gesta desde el aula con la participación de los sujetos que allí intervienen, esto significa que incluir es una labor de todos, tanto de los maestros como de los estudiantes, incluso de aquellos que se sienten o reconocen como excluidos. La democratización de la educación es por tanto la puesta en común de derechos y deberes que se conjugan en prácticas permanentes de interacción y

constitución de identidad como formas de participación educativa.

Articulación entre educación y representaciones sociales

En el contexto educativo las representaciones sociales, cumplen con un papel relevante pues son a través de estas que se puede trazar nuevas formas de comprender la realidad de cada sujeto a partir de la observación e interacción de las dinámicas inmersas en el contexto cultural en el que se desenvuelven los docentes y como este entramado de tejidos sociales pueden definir o dar sentido a su práctica pedagógica, así como lo refiere la teoría de las representaciones sociales, esta es vista como un abordaje teórico y una plataforma metodológica que establece los procesos educativos mediante la relación entre los significados establecidos entre la propuesta curricular del plan de estudios y el sujeto que aprende, enseña y gestiona la práctica (Piña et al, 2008).

El factor común en representaciones sociales, subjetividad individual y pedagogía es la circularidad constante de retroalimentación cultural que les nutre y mantiene en vigencia renovable constantemente, por lo que también se considera como el componente adaptativo que permite integrar las relaciones sociales a conductas instituidas en el proceso de desarrollo vital de cada ser. (Ibáñez, 1988, p. 34).

CONCLUSIONES

Las representaciones sociales emergente de la voz de los sujetos de investigación, en relación con el proceso de educación inclusiva, proporcionan información relevante para la adecuación, modificación y construcción de modelos pedagógicos para las aulas. Permitted validar la relación entre el bienestar y conocimiento que presentan los

docentes, respecto a las necesidades y exigencias que manifiestan los y las estudiantes en términos de diversidad y necesidades especiales.

Los espacios pedagógicos tienen como objetivo promover una educación integral e idónea para todos los estudiantes aún más cuando en las aulas se atiende a población con algún tipo de necesidad, por ende, se considera de gran significancia que las instituciones cuenten con prácticas educativas con mayor sustentación metodológica, teórica y conceptual encaminada a una educación que atienda la diversidad de todos sus estudiantes. En este sentido es necesario contar con docentes y un equipo interdisciplinar dispuesto asumir los desafíos que conlleva la educación inclusiva y lograr acomodarse a los cambios metodológicos y en temáticas, flexibilizando los espacios de enseñanza y aprendizaje reconociendo las capacidades y estilos de aprendizaje de los niños y niñas.

Se resalta la tercera representación enmarcada bajo la premisa de la práctica pedagógica inclusiva mediada por la formación. Puesto que genera una reflexión pedagógica ya que fomenta una conciencia colectiva sobre las falencias respecto al desconocimiento de como atender a niños con barreras de aprendizaje lo que pone en evidencia que el reto de este tipo de educación recae fuertemente en el bagaje de conocimiento teórico-práctico que permita asistir adecuadamente escenarios inclusivos, por tanto la misma dinámica comunicativa y cognoscitiva hace que los y las gestoras educativas estén en total disposición para cualificarse y capacitarse para poder articular de una manera más asertiva sus prácticas con el programa de educación especial del LMVE.

También se deben implementar procesos de acompañamiento y asesoría que vinculen docentes especializados en educación inclusiva. Así como ampliar las herramientas

metodológicas promoviendo la implementación de escenarios artísticos como la danza, la música, la pintura y el juego.

Finalmente La institución educativa se ha preocupado por fomentar espacios inclusivos a partir de la atención a estudiantes con diversidad ofreciendo el programa de educación especial, no obstante los docentes que acompañan el proceso pedagógico manifiestan desconocer los lineamientos teóricos que les permite desarrollar adecuadas practicas pedagógicas, cómo la implementación del Diseño universal para el aprendizaje (DUA), la construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR) o la flexibilidad curricular; sin embargo los docentes muestran gran interés y preocupación en fomentar prácticas de calidad poniendo en evidencia la necesidad de contar con apoyos, capacitaciones y material didáctico.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES

Los autores Eneydy Johanna Garcia Manosalva, Nelson Alonso Muete Forero y Johan Andrés Nieto-Bravo, a través de este apartado manifiestan que durante el proceso de ejecución del trabajo de investigación y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001a). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/>
- Ainscow, M. (2016). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narce.
- Ángel, D. y Herrera, J. (2011). *La propuesta hermenéutica como crítica y como*

critério del problema del método. Estudios filosóficos.

- Armstrong, F. (1999). Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Teacher training for inclusive education. Páginas De Educación*, 6(1), 19-35. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.525>
- Cataño C, Monsalve K, Vásquez L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista REDIPE*; 9(12):59-67. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1133>
- Congreso de la República de Colombia (1991). Constitución Política de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (2007). Ley 1145 del 10 de Julio de 2007 por medio del a cuál se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Bogotá D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Consejo de la República de Colombia (2013). Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES. Política Pública Nacional de Discapacidad e Integración Social. Bogotá D.C.: Congreso se la Republica de Colombia. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/>
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2019). PEI, proyecto educativo Institucional, Hacia un modelo educativo flexible, incluyente y de calidad Acuerdo de Sala General N° 140 del 27 de septiembre de 2019. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 2(96), 35-53.

- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 0-0.
- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad.
- Guedez, V. (2005) La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la Cultura y la Educación. *SAPIENS*, 6(1), 107-132.
- Ibáñez, T. (1988). Representaciones Sociales, teoría y método, en Tomas Ibáñez, *Ideologías de la vida cotidiana. International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Jodelet, D. (2000) Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 60-75.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. Moscovici, Serge. *Psicología Social*, 2(1), 469-494.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (México, DF), 23(62), 41-83.
- Llosa, J. Méndez, S. Agulló, E. y Rivero, M. (2022). Recuperación de las causas materiales en la Educación Social: ontología de sujeto ante el ejercicio transformador en las sociedades neoliberales. En *Revista de educación social*, 34, 208-221.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Moscovici, S. (1961) Francia: El Psicoanálisis Su Imagen y Su Publico recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Montero, L. A. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197(1), 62-64.
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. En *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(1), 173-195. doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.07.
- Nieto, J.A. (2017). *Didáctica del sentido*: Editorial académica española.
- Nieto-Bravo, J. (2022). *Desarrollo con rostro humano desde las prácticas educativas populares*. USTA.
- Nieto, J. A. y Rodríguez J.P. (2017). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En *Revista Hallazgos*, 14(28), 83-104. <https://doi.org/10.15332/2422409X>
- Nieto J.A., y Pardo Rodríguez J.P. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle* (75), 157-177. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss7.5.10>
- Nieto, J. A. y Pinto, C.A. (2018). FUNDEHI, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. Del Pozo, M. Del Mar, A. Zolá, C. Astorga (Comp). *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la*

- paz. (227 – 231) Barranquilla: Universidad del Norte.
<http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8231/9789587890280%20eMemorias%20II%20Simposio%20EduSocial.pdf?sequence=1#page=228>
- Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). *Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador*. RISEI-OEI.
- Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. Mancilla G.A.L.(2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. En *Revista Hojas y Hablas*, (17), 58-73. doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4
- Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.) *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (82-111). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Nieto-Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. USTA.
- Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J.E. (2020). Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador. En T. Fontaines-Ruiz., J. Pirela, Y. Almarza, J. Maza-Cordova (Ed) *Convergencias y divergencias en investigación*. RISEI-OEI. <https://risei.org/wp-content/uploads/2020/08/Libro-convergencias-divergencias-tendin.pdf>
- Nieto, J., Santamaría-Rodríguez, J. y Moncada, C. (2020). Investigar desde el margen: problematización epistémica y metodológica de la sistematización de experiencias y la investigación de acción participativa. En J. Pérez y J. Nieto *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. USTA.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback y W. Stainback (eds) *Aulas inclusivas* (15-18). Narcea.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 20(38). <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a10>
- Pérez, J. y Nieto, J. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. USTA.
- Pérez Pérez, R. y Pérez Pérez, R. (2014). *La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo*. UNED
- Pérez-Vargas, J. y Pinto, C. (2022). Técnicas e instrumento para la construcción de narrativas. En j. Nieto-Bravo y J. Pérez-Vargas, *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas* (133-178). USTA.
- Pinto, C. y Nieto, J. (2020). Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (eds.). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto*

- latinoamericano (40-59). Córdoba: Editorial Comunicarte – Editorial Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). Teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*. 26(105-106), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.
- Piña, J. y Mireles, O. (2008). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. Ponencia presentada en la XI conferencia de Sociología de la Educación, realizada en Santander, España.
- Ramírez-Valbuena, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n3.0.0.6195>
- Santamaría-Rodríguez, J. Nieto-Bravo, J. García-Díaz, J. Martínez-Gómez, N. (2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. *En Revista Educação e Pesquisa*, 45(1). https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=is
- Santamaría-Rodríguez JE, Nieto Bravo J.A., Quitián Álvarez E.A. (2019) Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *En Revista REEA*, 1(4). 218-239. <https://www.eumed.net/rev/reea/agos-to-19/investigacion-pedagogica.html>
- Santamaría-Rodríguez, J. Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En H. Ferrera y L. Zañudo (Coord.) *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (10-44). Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.
- Sevilla, D. Martín M. y Jenaro, C. (2017) Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*. (25), 83-113. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083&lng=es&tlng=es.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, ni la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 41, 11-22.
- Stainback & Stainback. (2004) *Aulas inclusivas Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Urbina Cárdenas, J. E. & Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544.
- Verdugo Cristancho, Y. F. (2016). Las representaciones sociales de las prácticas pedagógicas de los docentes de ciencias sociales en la media vocacional en el colegio Nuestra Señora de Fátima, Cartagena.
- Vergara Quintero, M. D. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 55-80.