

INVESTIGACIONES

## Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual<sup>1</sup>

Representations of teachers on the inclusion in the regular classroom of students with intellectual disabilities

*Sandra Patricia Pallares Padilla<sup>a</sup>, Ernesto Martín Padilla<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.  
sandrita.pallares@hotmail.com

<sup>b</sup> Universidad de la Sabana, Colombia.  
mario.martin1@unisabana.edu.co.

### RESUMEN

La presente investigación buscó evidenciar las representaciones sociales que tienen docentes de aula regular respecto a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual leve y límite (DIL). Participaron 40 docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia. El enfoque fue interpretativo, con un método de tipo cualitativo; se desarrollaron tres categorías: representaciones sociales de la DIL, representaciones sociales de la educación inclusiva y el rol docente en la educación inclusiva. Se evidenció que a nivel de representaciones sociales hay mayor aceptación de las premisas e ideales de la educación inclusiva; pero hay un contraste entre las prácticas educativas cotidianas y dichas representaciones en el trabajo en aula regular con este grupo poblacional, pues los docentes piensan que los estudiantes con DIL demandan una atención continua y diferenciada. Sin embargo, los docentes están mayoritariamente dispuestos a recibir capacitación para asumir la educación inclusiva en el aula regular.

*Palabras clave:* representación social; educación inclusiva; discapacidad intelectual; profesorado; escuela primaria.

### ABSTRACT

This research sought to evidence the social representations that regular classroom teachers have about inclusive education with students with mild and borderline intellectual disabilities (DIL). This research was developed in a district school in the city of Bogotá, Colombia. 40 teachers participated. The approach was interpretive, with a method of qualitative type; from the research exercise, three categories were developed: social Representations of the DIL, social representations of the Inclusive education and the teaching role in the inclusive education. It was evident that at the level of social representations, there is greater acceptance of the premises and ideals of inclusive education. However, there is a contrast between everyday educational practices, and such representations in regular classroom work with this population group; it is perceived that students with DIL demand continuous and special attention. However, teachers are mostly willing to receive training to assume inclusive education in the regular classroom.

*Key words:* social representation; inclusive education; intellectual disability; teachers; primary school.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a la Universidad de la Sabana, por el apoyo en asesoría y fundamentación para el trabajo de investigación para grado de la Maestría en Psicología de la Salud y la Discapacidad, base para este artículo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este ejercicio investigativo parte de comprender los retos que supone para los sistemas educativos vincular a la población estudiantil con discapacidad intelectual leve o limítrofe (En adelante *DIL*) en el aula regular, e implementar una educación inclusiva, definida por la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura) (UNESCO, por sus iniciales en inglés, 2005), como el proceso que implica "...abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación" (p. 13). Para ello, no es suficiente integrar a los estudiantes con discapacidad a las aulas, pues "la inclusión es un término que implica integración, pero que va más allá pues introduce la necesidad de adaptar las estructuras sociales a la diversidad existente" (Escarbajal-Frutos, Izquierdo-Rus & López-Martínez, 2014, p. 542). Es decir, la educación inclusiva requiere que la escuela y el sistema escolar se adapten a las particularidades y características de los estudiantes, en aras de satisfacer plenamente sus necesidades en términos formativos. Sin embargo, Hernández (2015), quien investigó sobre las representaciones sociales de docentes de alumnos con discapacidad auditiva, señala que muchas de las prácticas pedagógicas y profesionales desarrolladas en escenarios educativos y en aulas regulares, van en contraposición con el ideal planteado, lo cual muestra que no se ha avanzado a pesar del desarrollo de políticas al respecto. Así, para lograr que las instituciones estén plenamente involucradas con el proceso de educación inclusiva se requiere que adopten buenas prácticas educativas, que de acuerdo con la UNESCO (2005), "se trata de cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular" (p. 13).

En este orden, el papel del maestro como gestor principal de la inclusión de estudiantes con *DIL*, resulta de vital importancia para entender las nuevas perspectivas, retos y dificultades al momento de abordar este proceso. Es aquí donde se ve la pertinencia de reflexionar sobre los cambios que deben hacer los docentes en su forma tradicional de pensar la educación, para poder llevar a cabo los procesos de inclusión. Por esta razón, se propone revisar las representaciones sociales (en adelante RS) que tienen los maestros acerca de la educación inclusiva de la discapacidad, y evidenciar de qué manera inciden en la educación inclusiva. Moscovici (citado por Mora, 2002) define que las RS son corpus de conocimientos producidos por actividades psíquicas que ocurren por las condiciones en que son constituidas, e inciden en la elaboración de comportamientos y en la comunicación entre individuos.

Específicamente, un tipo de discapacidad que puede generar mayor dificultad para la inserción en la educación regular es la discapacidad intelectual, ya que según el DSM-V, esta implica una afectación de las capacidades mentales generales que afecta al funcionamiento adaptativo en el dominio conceptual, lo que incluye habilidades del lenguaje, lectura, escritura, matemáticas, razonamiento, conocimiento y memoria, el dominio social (que se refiere a habilidades de comunicación interpersonal), así como en el dominio práctico, (que se centra en la autonomía y el cuidado personal) (Morrison, 2015; Galán *et al.*, 2017). Para este estudio se tomó como condición específica la discapacidad intelectual leve o limítrofe, definida la primera por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, citado por Galán *et al.*, 2017): "... por una puntuación en el CI, sin

llegar a 55–50, se sitúa por debajo de 75–70 (unas 2 desviaciones típicas por debajo de la media)” (p. 52).

A su vez, según Medina, Mercado y García (2015), la discapacidad intelectual límite “(...) engloba a las personas que técnicamente no tienen discapacidad intelectual pero que obtienen puntajes de CI bajas en el umbral de aproximadamente 71-84” (p. 365). Igualmente, según Artigas-Pallares, Rigau-Ratera y García-Nonell, los estudiantes con discapacidad intelectual límite pueden tener “(...) una predisposición a tener dificultades en los aprendizajes e interacción social, determinada por una causa subyacente que se expresa en una capacidad de inteligencia ligeramente inferior a la media de la población” (2007, p. 739). Estas dificultades pueden no atribuirse por parte de los docentes a una discapacidad y esto podría dificultar el plan de acción en las aulas, puesto que la falta de un diagnóstico claro llevaría a afectar de manera significativa la adquisición de apoyos tanto médicos como educativos.

## 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA: PROPÓSITOS, POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS

Actualmente, la legislación en diversos países contempla como un derecho la inclusión de personas con discapacidad en las aulas regulares, planteando la realización de ajustes razonables al sistema educativo para la implementación de la educación inclusiva (Dainez & Naranjo, 2015). Así, por ejemplo, según Dainez y Naranjo (2015), en Brasil y México, se puede ver como aumenta significativamente la participación de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, donde los docentes comunes asumen su formación. En este sentido, se observa que una de las pretensiones de las políticas inclusivas se va cumpliendo, el que los niños con discapacidad estén en las aulas regulares. En Colombia esta intención queda definida en el decreto 1421 (Congreso de la República, 2017), que tiene como objeto: “(...) reglamentar la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (p. 3), decreto donde se reflejan todos los avances en materia de políticas inclusivas. Sin embargo, hace falta profundizar y ejecutar las políticas ya establecidas para generar acciones pertinentes de apoyo, previniendo situaciones que sometan a los estudiantes a rechazo por parte de sus compañeros, o modificando condiciones desfavorables para el aprendizaje (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes & Vargas-Beltrán, 2015). En el caso del ámbito educativo colombiano, según, Beltrán-Villamizar *et al.* (2015):

Colombia ha avanzado en el reconocimiento de la educación inclusiva como principio infalible en la búsqueda de la educación para todos ... el MEN... ha adelantado iniciativas en todos los niveles de formación, atendiendo las orientaciones de organismos internacionales como la UNESCO ... Sin embargo, el reto de la educación inclusiva aún está lejos de alcanzarse (p. 71).

Así, estos avances en los ideales y políticas sobre la inclusión se encuentran con una gran dificultad para su implementación, no solo en Colombia sino en distintos países. Por ejemplo, Butenk y Chistokhina (2015) reportan que, en el caso de Rusia, este país ha diseñado estrategias de integración para niños con necesidades educativas especiales, pero, debido a la falta de nuevos esquemas escolares para asimilar dichas estrategias, esta

población infantil sigue sufriendo de aislamiento, restricciones en la interacción con otros niños y falta de acceso a una educación de calidad. En Canadá, país líder en educación inclusiva, aunque se reconoce el valor de la política de educación inclusiva en las aulas, no se ha logrado aplicar esto del todo en la práctica (Bunch, 2015). Se hace evidente que la implementación de las políticas sobre inclusión educativa en aula regular requiere un proceso de capacitación y apoyo técnico y social al cuerpo profesoral, ya que una de las más grandes dificultades que evidencia el docente en el aula es la inquietud o incomodidad por impartir docencia a los alumnos con discapacidad, pues la tensión entre satisfacer las necesidades de los grupos de grado y el estudiante individual con discapacidad requiere minimizar los efectos potencialmente negativos de tratar a algunos estudiantes de manera diferente (Suría, 2012). En este sentido Hernández (2015) señala que uno de los resultados que predominan en las investigaciones es que las RS tradicionales acerca de las personas con discapacidad siguen teniendo fuerza en el contexto educativo. Esto lo corroboran Muñoz, López y Assaél (2015), quienes encontraron en docentes, tanto de educación general como educación especial de varias escuelas en Chile, un predominio de los principios del modelo médico/rehabilitador, que conduce a tener una perspectiva centrada en el déficit respecto de los estudiantes con discapacidad. Rojas (2017), en su estudio sobre RS de los docentes de primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad en Venezuela, devela representaciones tales como la de la imagen del niño vinculada al déficit, mientras que se representa al docente como quien establece las pautas de normalidad en el aula; el docente mantiene una representación social utópica del escolar perfecto, como aquel que responde satisfactoriamente frente al que no lo hace frente a un mismo modo de pedagogía. Igualmente, Suría (2012) realizó un estudio en España, a nivel de secundaria, relacionado con las opiniones de los docentes sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases, encontrando que lo que más inquieta a los docentes es el hecho de tener estudiantes con discapacidades, y esta incomodidad se incrementa en los docentes de secundaria y ciclo superior, frente a los de primaria; esto se explicaría según el autor por los problemas de conducta y la falta de motivación de los jóvenes y adolescentes. No obstante, como contraste, en un estudio en este mismo país, Polo y Aparicio (2018), tuvieron como hallazgo que en docentes de Granada existe una actitud positiva generalizada hacia los estudiantes con discapacidad, tanto del primer como del segundo ciclo de educación infantil; pero plantea la cuestión acerca de la necesidad de investigar qué factores contribuyen a experiencias positivas de algunos docentes, y negativas de otros. Así mismo, un estudio sobre la percepción de los docentes en islas Cook mostró la necesidad en ellos de recibir mayor capacitación frente a los diagnósticos de los niños con necesidades especiales (Page, Boyle, McKay & Mavropoulou, 2019).

Aunado a esto, en Colombia un estudio desarrollado en Bogotá sobre RS de la inclusión escolar de estudiantes con limitación visual (Vaca, Rodríguez, Gutiérrez & Ruiz, 2012.), encuentra que hay en los docentes una representación de soledad y sobrecarga laboral al asumir la inclusión, debido a que según ellos no existe coherencia en la política de inclusión, y no sienten apoyo institucional, lo que repercute en prácticas excluyentes en su práctica pedagógica. Otro de los trabajos encontrados es acerca de las RS de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular, realizado en una población colombiana por Hernández (2015); este estudio encuentra que las políticas y normativas dirigidas a la población estudiantil con discapacidad no modifican las RS de los docentes, quienes no las siguen y consideran que estos alumnos son una carga extra;

hay una visión de déficit y por ende se tienen bajas expectativas con el desempeño de los estudiantes con discapacidad.

De esta manera, los estudios consultados muestran tanto las dificultades de los docentes para abordar la educación inclusiva, como la pertinencia de abordar las RS para redefinir los supuestos y prejuicios que circulan en las comunidades académicas.

Así, el objetivo del presente estudio fue indagar las RS de los docentes de primaria sobre la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual leve y limítrofe en el aula regular, para comprender cómo estas se asemejan o diferencian de las políticas e ideales que promueven el proceso de educación inclusiva.

### 3. MÉTODO

El método fue cualitativo, desde un paradigma interpretativo, el cual, aspira a explicitar los significados subjetivos asociados a las acciones por los actores sociales, y develar las reglas sociales implícitas que dan sentido a las prácticas (Monteagudo, 2001), desde el cual se pretende dar significados a los fenómenos sociales.

#### 3.1. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Las diferentes apropiaciones e interpretaciones derivadas de los instrumentos de recolección de la información fueron estructuradas a partir de tres (3) categorías principales y subcategorías establecidas en integración de la información de la encuesta cualitativa, con las diferentes respuestas de los docentes, obtenidas en la “colcha de retazos”. Cada categoría, cuenta con diez (10) ítems planteados como forma de captar las representaciones sociales de los docentes respecto a tres conceptos clave: discapacidad intelectual leve y limítrofe, educación inclusiva e inclusión en el aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual leve y limítrofe. Los resultados se organizaron en estas categorías y subcategorías (ver tabla 1):

*Tabla 1.* Representaciones sociales de los docentes sobre la educación inclusiva: categorías y subcategorías

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS
1. Representaciones sociales de La <i>DIL</i>	I. La discapacidad como diversidad II. El grupo de estudiantes en el aula inclusiva III. Beneficios y problemas del aula regular
2. Representaciones Sociales de la Educación Inclusiva	I. Críticas a la a la educación inclusiva II. Adaptaciones educativas en la inclusión
3. El rol docente en la educación inclusiva	I. Planificación de la enseñanza inclusiva en el aula II. Interacciones en la educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia.

En la categoría 1, se agruparon las RS sobre la *DIL*, en cuanto a ver o no a todos los estudiantes como parte del grupo con sus diferencias particulares o segregar y hacer distinciones con los estudiantes con *DIL*, y los beneficios o problemas de incluirlos, tanto para el docente como para el grupo. Las Representaciones Sociales según Rojas (2017) producen las creencias y significados que pueden favorecer o dificultar la inclusión: “las ideas elaboradas en torno a las personas identificadas bajo la etiqueta de discapacidad servirán como elemento para la inclusión/ exclusión, dado que ello dependerá de las construcciones que se elaboren” (p. 58). En la categoría 2 se agruparon las RS sobre la educación inclusiva en cuanto a las críticas o las adaptaciones que demanda la inclusión; y en la categoría 3, las opiniones sobre cual es el rol del docente en un aula inclusiva, en cuanto a planificar las actividades y animar las interacciones entre él y los estudiantes con *DIL*, y de estos con los demás estudiantes.

### 3.2. PARTICIPANTES

El muestreo se realizó de manera intencional, pues, como dice Jansen (2012), “es a la vez lógico y más eficiente seleccionar un muestreo de diversidad intencionalmente, a fin de cubrir todas las variedades relevantes que existan del fenómeno (saturación)”. Los participantes fueron docentes de una escuela distrital de la ciudad de Bogotá, donde se lleva a cabo un proceso de educación inclusiva permanente. Participaron 40 docentes de primaria, 18 de la jornada de la mañana y 14 de la jornada de la tarde; 98% de ellos han trabajado en sus aulas con estudiantes “regulares” y estudiantes con *DIL*. Un 2% lo abarcan docentes con algún tipo de incapacidad laboral o prescripción médica, quienes por su condición deben evitar al máximo situaciones de estrés o tensión. Sin embargo, por su condición y por la cercanía con los estudiantes han podido experimentar también el proceso de educación inclusiva, por lo que se incluyeron en el proyecto. Hay mayoría de mujeres (37).

### 3.3. INSTRUMENTOS

Se utilizaron dos técnicas: la colcha de retazos, que, en palabras de Cadavid (2007): “(...) apela a los recuerdos y no a la opinión (que es volátil y manipulable) para identificar imaginarios a partir de momentos representativos que los participantes plasman en un dibujo y explican en un relato” (p. 27). Esta técnica busca recuperar, la manera como simbólicamente se generan aspectos importantes que reposan en la memoria de los sujetos sobre una temática determinada, para así reconstruirlos y darles un significado en el momento actual de la vida de quien los evoca y del colectivo con quien se comparte, realizando un entramado basado en elementos como: imaginarios, recuerdos, emociones, sentimientos, etc. que han marcado de manera particular la cotidianidad de los participantes.

Otro de los métodos de recolección de la información, implementados en el presente ejercicio investigativo, fue una encuesta cualitativa, aplicada individualmente, la cual,

(...) no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población (Jansen, 2012, p. 43).

En consecuencia, la encuesta cualitativa permite una visión diversa de la población en la cual se centra la investigación, para explorar lo relacionado con sus significados y experiencias; así, busca indicadores de consensos o diversidad en las percepciones. El objetivo de usar esta técnica es hacer una triangulación de métodos, uniendo la información obtenida con la “colcha de retazos”, que es una estrategia de discusión grupal, con las opiniones individuales reflejadas en la encuesta (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005).

En este caso, de acuerdo a estudios antecedentes, a los lineamientos y políticas, y en concordancia con los objetivos de este estudio, se estructuró la encuesta en 30 Ítems, derivados de los estudios previos: “En el caso pre-estructurado, la diversidad que se estudiará se define de antemano y el objetivo del análisis descriptivo es únicamente observar cuál(es) de las características predefinidas existe empíricamente en la población bajo estudio” (Jansen, 2012, p. 45).

### 3.4. PROCEDIMIENTO

#### 3.4.1. Fases

FASE 1: se aplicó la encuesta, con el fin de identificar sus representaciones sociales individuales; los ítems correspondieron a las categorías previstas (Ver tablas 2, 3 y 4).

FASE 2: posteriormente se genera el espacio para que sea desarrollada la colcha de retazos, donde se solicita que cada docente plasme una frase que identifique su idea hacia la inclusión y luego la ubique dentro de una cartelera, donde se pueda reflejar su sentir hacia la educación inclusiva en sus aulas. Se utilizaron los siguientes materiales: papel iris, marcadores de colores, tijeras, pegante, vinilo de colores y papel. Se solicitó a los docentes que tomaran una tirilla de papel y plasmaran una frase que identifique una idea, donde se pueda reflejar su sentir hacia la discapacidad intelectual y la educación inclusiva en sus aulas. La pregunta de base fue: ¿Qué piensa de la educación inclusiva? Posteriormente y luego de escribir su frase, se le invita a cada docente a que ubique la tirilla de papel en una cartelera que se elaboró con antelación para que fuesen ubicadas dichas tirillas de manera sistemática y así, semejar una colcha de retazos. Por último, se solicita a los participantes que realicen una reflexión sobre la frase que escribió y la asocien con la experiencia obtenida en su día a día con los estudiantes en condición de discapacidad atendidos en el interior de sus aulas.

## 4. RESULTADOS

Las diferentes apropiaciones e interpretaciones derivadas de los instrumentos de recolección de la información fueron estructuradas a partir de las tres (3) categorías principales establecidas (ver tabla 1). Las respuestas se consolidan en un análisis cualitativo, que busca puntos de encuentro, contrastes y contradicciones respecto a la información obtenida durante el desarrollo del ejercicio investigativo. Para el análisis de la encuesta cualitativa, se estableció la diversidad o consenso en las respuestas mediante el índice de Kappa de Fleiss para múltiples participantes (Citado por Torres & Perera, 2009); el nivel de concordancia sería: 0,00 Pobre; 0,01 - 0,20 Leve; 0,21 - 0,40 Aceptable; 0,41 - 0,60 Moderada; 0,61 - 0,80 Considerable; 0,81 - 1,00 Casi perfecta. Al lado del indicador se coloca el signo (+ o -), que indica la tendencia en cada ítem hacia lo esperado en educación inclusiva (+) con la

frase, o (-) hacia lo no deseable en educación inclusiva. Si no hay tendencia, se coloca (s.t.) posteriormente se hace una descripción de los textos obtenidos en la “colcha de retazos”, relacionando estos contenidos con lo obtenido en la encuesta cualitativa.

#### 4.1. CATEGORÍA 1. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE Y LIMÍTROFE

Se indaga en esta categoría como las representaciones sociales repercuten en los significados, actitudes y comportamientos, en este caso del docente hacia la discapacidad y la inclusión, como resultado de experiencias previas, imaginarios, creencias o percepciones acerca de cómo desarrollar su labor docente en el aula regular con estudiantes que demanden otras maneras de abordaje pedagógico.

Tabla 2. Categoría 1: representaciones sociales sobre la discapacidad cognitiva leve y/o límite (DIL)

SUBCATEGORÍA Ítems de la encuesta	Índice Kappa*	Nivel (+ o -)**
<b>1.1. La discapacidad como diversidad</b>		
Un estudiante con <i>DIL</i> es un niño con necesidades educativas especiales.	18	Leve -
Un alumno con <i>DIL</i> debe tratarse en iguales condiciones que sus compañeros de aula.	.02	Leve -
A un estudiante con <i>DIL</i> se le debe dedicar más atención que a los demás compañeros	.007	Leve -
Un estudiante con <i>DIL</i> debe estar en un centro especializado y no en un aula regular.	.002	Leve -
<b>1.2. El grupo de estudiantes en el aula inclusiva</b>		
Los alumnos con <i>DIL</i> perjudican a los demás alumnos de su clase, en la medida que demandan más atención por parte del docente.	.02	Leve +
Un alumno con <i>DIL</i> presenta problemas de conducta al ser incluido en un aula de clase regular.	.00	Pobre
La presencia demás estudiantes con <i>DIL</i> en el aula favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás	.002	Leve +
<b>1.3. Beneficios y problemas del aula regular</b>		
Los estudiantes con <i>DIL</i> , pueden desarrollar habilidades sociales en un aula regular	.002	Leve +
Un estudiante con <i>DIL</i> no puede asimilar un aprendizaje óptimo en un aula regular.	.002	Leve -
La asimilación de conocimientos de los estudiantes con <i>DIL</i> mejora a través de la interacción con el grupo.	.002	Leve -



#### 4.1.1. Subcategoría 1.1 la discapacidad como diversidad (ver tabla 2)

En esta subcategoría, en la “colcha de retazos” se dieron frases que evidencian una representación positiva de los estudiantes con *DIL*, como: *Todos somos iguales; solo necesito un poco más de ti; todos carecemos algo... yo también soy especial (sic); la diferencia no existe cuando se aprende a disfrutar la diversidad*. Es decir que, en opinión de los participantes, la *DIL* implica una forma de aprendizaje que se adapte al ritmo particular de cada estudiante, lo cual sería válido para todos. No obstante, aunque en la colcha se defiende la igualdad, en la encuesta hay un acuerdo leve entre ellos que tiende a ver que un estudiante con *DIL* es distinto porque tiene necesidades educativas especiales; por esto, hay una parte mayoritaria de docentes que considera que estos estudiantes requieren más atención, por lo que según ellos estos estudiantes deberían estar en un centro especializado y en manos de especialistas.

#### 4.1.2. Subcategoría 1.2. el grupo de estudiantes en el aula inclusiva (ver tabla 2).

En la encuesta se puede observar como un nivel levemente mayor de docentes no considera que los estudiantes con *DIL* perjudiquen a los demás dentro del aula. Esto coincide con afirmaciones hechas en la “colcha de retazos”, como la siguientes: *Inclusión... para que todos participemos; te incluyo, me incluyo, incluyámonos; la ternura, se nota en la diferencia*. Así mismo, hay un consenso leve en que tener estudiantes con *DIL* favorecerá la aceptación de la diversidad por parte de los demás estudiantes. Igualmente, en la “colcha de retazos”, también los docentes expresan: *No se debería hablar de inclusión, sencillamente se debe propiciar un ambiente que permita el desarrollo integral de todos o la diferencia no existe cuando se aprende a disfrutar la diversidad (sic)*. Sin embargo, no hubo acuerdo sobre si estos estudiantes representan o no problemas de conducta en el aula; esto evidencia que, para varios docentes, el estudiante con *DIL* puede ocasionar interrupciones para el desarrollo de las clases por su condición. Al mismo tiempo, se puede observar en la “colcha de retazos”, frases como: *miedo y desconocimiento es igual a discriminación (sic)*, lo cual explicaría por qué las dificultades de conducta se hacen más evidentes cuando dicho estudiante tiene una discapacidad. Pero, contrario a esto, los docentes ven que a veces el estudiante regular tiende a tener mayores dificultades en la convivencia, que un estudiante con *DIL... son hasta más irrespetuosos(sic)* (Colcha de retazos).

#### 4.1.3. Subcategoría 1.3. beneficios y problemas del aula regular (ver tabla 2)

Hay una tendencia leve hacia considerar que un estudiante en condición de *DIL* puede asimilar mejor sus aprendizajes y desarrollar habilidades sociales cuando se encuentran en el aula regular; igualmente, en la “colcha de retazos”, hay una intención de acoger afectivamente a estudiantes con *DIL*: *Debemos respetar la diferencia, apoyarnos, sin importar nuestras condiciones físicas, sociales o psicológicas*. Sin embargo, para una leve mayoría se dificulta la asimilación de conocimientos, ya que un estudiante con *DIL* no puede asimilar un aprendizaje óptimo en la interacción con el grupo en estas aulas. Esto coincide con una frase en la “colcha de retazos”: *Todos somos diferentes y el aprendizaje también se da en todos de formas distintas; pero para unos es más difícil que para otros y algunos definitivamente no lo alcanzan*, indicando que hay alumnos que por sus dificultades no van a avanzar como los demás.

4.2. CATEGORÍA 2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En esta categoría se indaga sobre la educación inclusiva, la cual implica “(...) tres aspectos fundamentales: las diferencias individuales, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y el desarrollo de actitudes para favorecer la interacción y la participación de los sujetos en la vida social” (Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2013, pp. 27-28). Así, se pregunta sobre las representaciones acerca de los cambios en las prácticas educativas pedagógicas del docente de las aulas regulares, así como las representaciones sobre las condiciones y capacidades de los niños con discapacidad.

Tabla 3. Categoría 2: Representaciones sociales de la educación inclusiva

SUBCATEGORÍA Ítems de la encuesta	Índice Kappa*	Nivel (+ 0 -)**
<b>2.1. Críticas a la educación inclusiva</b>		
Los alumnos con <i>DIL</i> monopolizan el tiempo del profesor	.003	Leve (s.t.)
La educación inclusiva tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del estudiante con <i>DIL</i>	.014	Leve +
Al trabajar con estudiantes con <i>DIL</i> , su rol como profesor debe cambiar	.14	Leve +
La formación de los alumnos con <i>DIL</i> es responsabilidad de los especialistas	.002	Leve -
<b>2.2. Adaptaciones educativas a la inclusión</b>		
Debe Planificar adaptaciones curriculares para atender las necesidades educativas de sus estudiantes con discapacidad.	.10	Leve +
La inclusión de alumnos con <i>DIL</i> necesita de una preparación especial de los profesores de aula regular	.28	Aceptable +
Un currículo estandarizado no toma en cuenta la diversidad existente en el aula, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los alumnos.	.18	Leve +

4.2.1. Subcategoría 2.1. críticas a la a la educación inclusiva (ver tabla 3)

El cuestionamiento sobre si la educación inclusiva tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del estudiante con *DIL*, no es apoyado ni en la encuesta, ni en la “colcha de retazos”, donde hay una visión más positiva de los docentes acerca del tema. Así, hay comentarios como: *La inclusión es un ejercicio diario de reflexión sobre la igualdad y la compasión, entendida como hacer las cosas con pasión; o, la discapacidad no es más que una barrera que le imponemos a los más vulnerables; todos somos diferentes, pero a*

*la vez iguales; debemos colocarnos en los zapatos del otro (sic)*, permiten observar que cuando un estudiante en condición de discapacidad ingresa al aula regular, en primera instancia es recibido con afecto y aceptación tanto por el docente como los estudiantes.

Sin embargo, un aspecto que puede ser percibido como una exigencia de la educación inclusiva es que, en grado leve se considera que, para trabajar con estudiantes con *DIL*, el rol como profesor debe cambiar. En este caso, en la “colcha de retazos” se reconoce que este cambio es necesario: *La inclusión depende de todos nosotros, pues si queremos una sociedad mejor, debemos aceptar las diferencias*; pero se puede ver que hay una tendencia leve a considerar que la formación de los alumnos con discapacidad cognitiva leve y/o limítrofe, es responsabilidad de los especialistas. Esto también se reflejó en frases de la “colcha de retazos” tales como: *¿Será que todos si somos iguales? (sic)*; *¿muy bonito todo...pero? (sic)*, que develan la dificultad de superar la diferencia y asumir la diversidad cuando se trata de estudiantes con *DIL*.

#### 4.2.2. Subcategoría 2.2. adaptaciones educativas en la inclusión (ver tabla 3)

En esta subcategoría los docentes se encuentran en la encuesta en un acuerdo leve sobre la necesidad de hacer ajustes curriculares que permitan abordar la diversidad en el aula, como se ve en la “colcha de retazos: “la inclusión se da verdaderamente cuando se cuenta con las herramientas necesarias” haciendo referencia a que el currículo estandarizado con que se cuenta actualmente es insuficiente. Ahora bien, una frase de la “colcha de retazos” es *transformar el currículo que está diseñado para estudiantes sin discapacidad, por uno que integre e incluya a todos*. De otra parte, en nivel aceptable se acordó que la inclusión de alumnos con *DIL* necesita de una preparación especial de los profesores de aula regular, para disminuir la brecha entre lo que se exige en las políticas y la falta de herramientas curriculares y de formación docente: *Como docentes lo afrontamos, pero los límites del sistema nos imponen otras cosas*.

#### 4.3. CATEGORÍA 3. EL ROL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Esta categoría busca entender algunas dinámicas propias del rol del docente, indagando sobre la planificación en el aula dentro de su ejercicio formativo, partiendo del supuesto que todos los estudiantes tienen diversas capacidades en su aprendizaje y que aprehenden el conocimiento de forma distinta. Es aquí donde se presenta el reto de asumir los procesos educativos inclusivos, toda vez que dependerá de ciertas actitudes y dinámicas que asuma el docente frente a las nuevas necesidades de alguno de sus estudiantes, las cuales se evidenciarán como positivas y transformadoras o por el contrario como negativas y excluyentes.

Tabla 4. Categoría 3: el rol docente en la educación inclusiva

SUBCATEGORÍA Ítems de la encuesta	Índice Kappa*	Nivel (+ 0 -)**
<b>3.1. Planificación de la enseñanza inclusiva en el aula.</b>		
Se deben manejar en el aula técnicas de motivación dirigidas hacia alumnos con <i>DIL</i>	.00	Pobre
La evaluación de las habilidades de los estudiantes incluidos debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.	.002	Leve +
Sus clases deben ser accesibles para todos, favoreciendo la individualidad y equidad de sus estudiantes.	.34	Aceptable +
Considera usted que debe planificar estrategias de enseñanza para trabajar bajo el enfoque inclusivo en su aula de clase.	.003	Leve +
Cree que los docentes de aula regular no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva	.28	Aceptable –
Se encuentra dispuesto a prepararse y a recibir capacitación frente a las necesidades especiales de sus estudiantes para optimizar su trabajo.	.23	Aceptable +
<b>3.2. Interacciones en la educación inclusiva</b>		
La Inclusión del estudiante con <i>DIL</i> promueve su independencia social.	.18	Leve +
Cree que la conducta en el aula de un estudiante con <i>DIL</i> generalmente requiere más paciencia del profesor.	.002	Leve -
28. Considera que la inclusión ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.	.18	Leve +
30. Se siente presionado y se altera porque en su clase debe aceptar estudiantes con <i>DIL</i>	.10	Leve -

#### 4.3.1. Subcategoría 3.1. planificación de la enseñanza inclusiva en aula (ver tabla 4)

Los docentes estuvieron mayoritariamente de acuerdo en que las clases deberían ser accesibles para todos, favoreciendo la individualidad y la equidad de los estudiantes, lo que coincide con la frase expuesta en la “colcha de retazos”, la cual hace referencia a que *ser incluyentes nos permite respetar las diferencias y crecer como personas*. Ahora bien, en la encuesta hay acuerdo en que se deben planificar estrategias de enseñanza para trabajar bajo el enfoque inclusivo, y usar técnicas de motivación dirigidas hacia alumnos con *DIL*, que coincide con la “colcha de retazos” en frases como: *No hay diferencia para limitar el desarrollo y aprendizaje de alguien (sic); en la variedad, está lo bonito de la vida (sic); la motivación es parte de nuestro compromiso para educar; motivar genera resultados*. Igualmente, según los participantes, se deben usar criterios similares de evaluación para todos.

En cuanto a sí los docentes de aula regular tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva, en grado aceptable los participantes reconocieron esta falta de experiencia. Por su parte, en la “colcha de retazos” aparecen expresiones como: *No estar preparados para asumir el reto implica limitaciones en mi labor*. Esta expresión, hace alusión nuevamente a la falta de formación del docente de aula regular, para asumir trabajo dentro del aula con estudiantes que requieran ser incluidos por una condición específica. En concordancia con esto, en grado aceptable hubo acuerdo positivo sobre si los docentes estuviesen dispuestos a prepararse y a recibir capacitación frente a las necesidades especiales de sus estudiantes para optimizar su trabajo.

#### 4.3.2. Subcategoría 3.2. interacciones en la educación inclusiva (ver tabla 4)

Con respecto a las interacciones del estudiante con *DIL* y los docentes y estudiantes del aula regular, los docentes en mayor proporción piensan que la inclusión favorece las posibilidades de interacción y el respeto por las diferencias en el aula. Sin embargo, un porcentaje levemente más alto de docentes se siente presionado a aceptar a estudiantes con *DIL*, lo que corrobora su sensación de no estar preparado a interactuar con ellos; esto en parte se relaciona con la percepción de que no hay apoyo institucional y la responsabilidad de la educación inclusiva recae en el docente. Esto va en línea con la expresión que surge de la “colcha de retazos”: *Un aula inclusiva, requiere de un docente con las capacidades para orientarla; de lo contrario se cae en errores que perjudican a los niños*. En ese sentido, los docentes consideran en mayoría leve que se requiere más paciencia con los estudiantes con *DIL*. Esto evidencia que los docentes comprenden que son necesarias ciertas condiciones para llevar a cabo el proceso de inclusión, pues en la colcha de retazos escriben sobre *prepararnos es el reto; y, yo lo asumo como docente, pero la institución no está preparada*, donde se refuerza la percepción de que no hay apoyo institucional y la responsabilidad de la educación inclusiva recae en el docente. Entonces, parte de los docentes no se ve como un agente potenciador del desarrollo del aprendizaje en este tipo de población. Esto se puede corroborar con la frase en la “colcha de retazos”: *Todos piensan en la inclusión, pero nadie piensa en los docentes*, enfatizando en el malestar de los docentes frente a las dinámicas que se vienen desarrollando en las instituciones respecto a inclusión y a discapacidad.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un primer aporte del estudio es la elaboración de categorías y subcategorías, a partir de la triangulación entre los textos recogidos en la colcha de retazos y los resultados de la encuesta cualitativa; esta categorización permitió determinar más específicamente si hubo concordancia entre los docentes en las distintas temáticas, o ver en qué aspectos no hubo acuerdos y las diferencias fueron más marcadas. Igualmente, el uso de la encuesta de tipo cualitativo, con la finalidad de evidenciar la diversidad o semejanza en el grupo de participantes, permitió reconocer la divergencia entre las RS y la experiencia vivida en el aula. Así, a nivel de las RS se ven avances en el grupo de docentes participantes, pues estas muestran concordancia con las políticas e ideales que propone la educación inclusiva. Los mayores consensos entre los participantes, que permiten ver un avance hacia las políticas e ideales sobre la educación inclusiva, fueron en cuanto a que las clases de los docentes de aula regular deben ser accesibles para todos, favoreciendo la individualidad y equidad de sus estudiantes. En concordancia con esto, se logró un consenso positivo para el proceso, en cuanto a que el grupo docente en mayor medida se encuentra dispuesto a prepararse y a recibir capacitación frente a las necesidades de sus estudiantes para optimizar su trabajo.

Igualmente, hubo un consenso leve hacia lo planteado en las políticas e ideales sobre que los estudiantes con *DIL* deben tratarse en iguales condiciones que sus compañeros, y que ellos pueden desarrollar habilidades sociales y emocionales si se les incluye en el aula regular, lo que muestra que hay ya una tendencia hacia reconocer los beneficios de la educación inclusiva.

No bastante, en la vivencia en el aula regular aún hay una brecha entre estos ideales y las prácticas docentes; hubo aceptación en reconocer que los docentes regulares no tienen experiencia para asumir la tutoría de un aula inclusiva; por esto, para una mayoría de ellos, la inclusión de alumnos con discapacidad cognitiva leve y/o límite requiere una preparación especial de los profesores. Por esto, reconocen que el rol del docente debe cambiar, así como los currículos estandarizados, para adaptarse a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. De esta manera, persiste lo que también se encontró en estudios previos acerca de la falta de coherencia en la política de inclusión, y la necesidad de tener una mayor formación y un apoyo institucional decidido (Jiménez, Rodríguez, Sánchez & Rodríguez, 2018; Garzón, Calvo & Begoña, 2016); así, los docentes, a pesar de su actitud positiva frente a la filosofía de la inclusión como una práctica justa, sostienen que para llevarla a cabo requieren más formación y apoyo, lo cual incidiría en una mejor disposición y actitud hacia la educación inclusiva. Así, se observa un contraste entre las RS y las percepciones y actitudes frente a su actividad en el aula regular, toda vez que se percibe que los estudiantes con *DIL* demandan una atención continua y especial, para la cual el docente no tiene ni el tiempo ni el conocimiento para solventar. Esta percepción también concuerda con lo que reflejan los estudios antecedentes, donde los docentes experimentan un aumento de su carga de trabajo, pues deben afrontar los retos académicos y de conducta que suponen los alumnos con discapacidades (Beltrán-Villamizar *et al.*, 2015; Hernández, 2015; Vaca *et al.*, 2012).

En este sentido, un aspecto que puede dificultar el trabajo del docente es el estar centrado en su propio desempeño, lo que hace que se pierda fluidez para estimular otros recursos tendientes a promover la idea de cooperación y trabajo en equipo, lo cual aliviaría la carga y posibilitaría optimizar los recursos (Butenk & Chistokhina, 2015).

De esta manera, como recomendaciones derivadas de estos hallazgos y antecedentes, el análisis de las resistencias y barreras en las RS de los actores involucrados (instituciones, docentes, estudiantes con o sin *DIL*) es crucial para implementar una política inclusiva; así mismo, es necesario que los maestros de aula, que en gran parte se encuentran dispuestos a optimizar sus estrategias y habilidades, reciban el apoyo institucional y de la comunidad para lograr este paso y dejar atrás el modelo de educación especial, que se ha demostrado es menos productivo (Bunch, 2015). Además, autores como Bartolomé (2017) recomiendan recurrir a la implementación de modelos educativos que “han incorporado la teoría de las inteligencias múltiples o del aprendizaje cooperativo en sus planteamientos, que sobresalen por el desarrollo del aprendizaje desde las innovaciones tecnológicas o se centran en ser especialmente escuelas inclusivas...” (p. 29). En este orden, se han tenido experiencias positivas que incluyen además niveles más amplios de trabajo colaborativo, como es el construir redes entre centros educativos para un intercambio de recursos (Arnaiz, De Haro & Azorín, 2018). Es decir, avanzar en superar la brecha entre las políticas e ideales y las prácticas docentes en el aula regular, a fin de lograr un proceso de interiorización y de coherencia entre las RS, los ajustes curriculares necesarios y las prácticas cotidianas, mediante una estrategia de implementación que acompañe esta necesaria transformación del aula regular en inclusiva.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado*, 22(2), 29-49. doi:10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Artigas-Pallares, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. (2007). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Neurología* 44(12), 739-744.
- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y. & Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema Educativo Colombiano en el camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Butenk, A. & Chistokhina, A. (2015). Inclusion education: analysis of Russian teachers' expectations and important aspects of school personnel training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 201-209. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214401>
- Cadavid, A. (2007). *Manejo y análisis de colcha de retazos*. Bogotá: Consorcio ECHO/CARACOLA. Recuperado de <http://www.consultingecho.com/media/files/docs/a9colchas.pdf>
- Congreso de la república. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Dainez, D. & Naranjo, G. (2015). Los docentes ante las demandas de las políticas de Educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades. México y Brasil. *Pro-Posicoes*, 26(2), 187-204. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507710>
- Escarbajal-Frutos, A., Izquierdo-Rus, T. & López-Martínez, O. (2014). Analysis of psychological well-being in groups at risk of social exclusion. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 30(2), 541-548. Doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.156591>

- Galán, L., Iturrioz, J., Lazkanotegi, U., Orradre E., Aguirre J., Oteiza, S., Pérez, M. & Lahuerta, J. (2017). La atención a personas con discapacidad intelectual: un modelo multidimensional integral basado en la calidad de vida, relaciones con el entorno y apoyos. *Informaciones Psiquiátricas*, 230, 49-64.
- Garzón, P., Calvo, M. & Begoña, M. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. doi: <<https://doi.org/10.5569/23405104.04.02.02>>
- Hernández, B. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/702/1229>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S. & Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Medina, B., Mercado, E. & García, I. (2015). La capacidad intelectual límite: la gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 365-372. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.33>
- Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas repuestas para viejos interrogantes*. Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 78-102.
- Morrison, J. (2015). *DSM-5: guía para el diagnóstico clínico*. México: Manual Moderno.
- Muñoz, M. L., López M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-646
- Naciones Unidas para la Educación científica y la organización cultural ([UNESCO] (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: Autor. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Okuda, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 18(1), 118 – 124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Page, A., Boyle, C., McKay, K. & Mavropoulou, S. (2019). Teacher perceptions of inclusive education in the Cook Islands, Asia-Pacific. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 81-94. doi: 10.1080/1359866X.2018.1437119
- Polo, M. & Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación En Contexto*, 3, 49-86.
- Sánchez-Teruel, D. & Robles-Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338230794003>
- Suría, R. (2012). Discapacidad e integración educativa ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>> ISSN 1139-7853



- Torres, J. & Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Investigación Educativa*, 27(1),89-103.
- Vaca, P., Rodríguez, D., Gutiérrez, P. & Ruíz, O. (2012). Representaciones sociales de la inclusión escolar de estudiantes con limitación visual: creencias y prácticas. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 11, 56-67.

