

# Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática

Social Representations in Inclusive Education: A Systematic Review

Viviana Patricia Méndez-Munévar<sup>1</sup>

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las categorías, tendencias y tensiones que existen respecto a la articulación entre educación inclusiva y representaciones sociales, a partir de la revisión sistemática de artículos. Por tanto, para cumplir con el propósito establecido, se realizó una selección de artículos cuyo tema central gira en torno a la educación inclusiva desde una perspectiva social. La metodología se desarrolló mediante la aplicación del protocolo PRISMA y fue validada a través de la lista de verificación CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*). Como resultado, se elaboraron cinco recurrencias categóricas: Representaciones sociales de la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos; Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar; Representaciones sobre la inclusión en el marco de fenómenos sociales vinculados a la exclusión; Pedagogía y prácticas sociales y Currículo y gestión escolar. Se concluye la importancia de abordar la educación inclusiva como un escenario de conocimiento, en la medida que permite abrir espacios de diálogo y participación desde perspectivas de equidad y reconocimiento de la diversidad. Asimismo, abordar las representaciones sociales en interrelación con la inclusión en el campo educativo, permite una comprensión más profunda de la realidad educativa desde las voces de los protagonistas.

**Palabras clave:** representaciones sociales, educación inclusiva, revisión sistemática, formación docente, prácticas pedagógicas

<sup>1</sup> Doctoranda en Educación Universidad Santo Tomás. Línea de Investigación Currículo y Evaluación Educativa. Directiva Docente: Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: [vmendez@educacionbogota.edu.co](mailto:vmendez@educacionbogota.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7386-3052>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3223](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3223)



IDEP | BOGOTÁ

## Abstract

This article aims to analyze the categories, trends and tensions that exist regarding the articulation between inclusive education and social representations, based on the systematic review of articles. Consequently, to fulfill the established objective, a selection of studies was made whose central theme revolves around inclusive education from a social perspective, which were established through the application of the PRISMA protocol and validated through the CASP (Critical Appraisal Skills Programme). As a result, five categorical recurrences were prepared: Social representations of inclusive education from a rights perspective; Concepts, attitudes, and social practices of teachers around school inclusion; Representations about inclusion in the framework of social phenomena linked to exclusion; Pedagogy and social practices and Curriculum and school management. It concludes the importance of addressing inclusive education as a field of knowledge, to the extent that it allows opening spaces for dialogue and participation from perspectives of equity and recognition of diversity. Likewise, addressing social representations in interrelation with inclusion in the educational field allows for a deeper understanding of the educational reality from the voices of the protagonists.

*Keywords:* social representations, inclusive education, systematic review, teacher training, pedagogical practices

## Introducción

La educación es el proceso en el cual los individuos realizan aprendizajes de su cultura, de los saberes que a través de las generaciones se han transmitido y que han afianzado la ciencia, la historia y en general el desarrollo de la humanidad. A consecuencia de gestas históricas, se ha consolidado como derecho humano (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), con potencial de cambio para los individuos y las comunidades, permitiendo transitar hacia mejores condiciones de vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

El mundo actual, exige condiciones educativas que brinden herramientas para adaptarse a una realidad volátil, cuya única certeza es el cambio (Harari, 2018). En este escenario, promover la educación inclusiva implica generar espacios de participación, libres de discriminación; cimentados en la promoción de los derechos y la dignidad humana. Por tal razón, la educación no es solo el patrimonio cultural de la humanidad, es también una apuesta por la dignidad del ser humano (UNESCO, 2023).

A este respecto, se destaca la educación como una de las prioridades de orden mundial para el desarrollo sostenible. Tal como se indicó en la declaración de Incheon (UNESCO, 2016),

en la cual, los Estados del mundo concertaron los objetivos a cumplir los próximos años, con miras al desarrollo económico, político y de bienestar social.

En este marco de acción, resalta el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro (UNESCO, 2016), centrado en la educación inclusiva como objeto de transformación social que vincula la participación y el aprendizaje de todos los individuos del mundo hacia principios de equidad y justicia social (UNESCO, 2015). Este propósito, se encuentra ligado a acciones como la educación gratuita, equitativa y de calidad para niños, niñas y adolescentes.

De hecho, la educación inclusiva se ha fortalecido en los últimos años, desde el compromiso por ampliar la cobertura y el acceso a la escolaridad del mayor número de ciudadanos en el mundo (Huepe, 2024). Aquí, es importante realizar una mirada a las políticas públicas que han impulsado la inclusión social y escolar como nueva perspectiva epistemológica (Díaz y Barrón, 2023).

Es significativo, indicar el reciente avance en torno a política pública y educación inclusiva. Un punto para exaltar fue la proclamación de la educación como derecho humano. Sin embargo, es relevante recordar escenarios de compromiso y cooperación internacional como La Conferencia Mundial sobre “Educación para todos” (UNESCO, 1990), que constituyó un punto de apalancamiento para impulsar la retórica y las acciones respecto a la educación inclusiva.

Sin embargo, es mérito reconocer el impacto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (ONU, 2006). Su legado histórico, apunta hacia la apertura de espacios de acceso y participación a todos los estudiantes (UNESCO, 1994). A partir de este marco de acción, se busca responder a las necesidades de los individuos desde el escenario educativo, sin sesgos de discriminación (Aguilera *et al.*, 2023).

En el caso específico, Colombia, ha enunciado la educación como derecho fundamental, tal como se vislumbra en la Constitución Nacional (Constitución Política de Colombia, 1991) y específicamente a través de la ley 1618 (Colombia, 2013) y el decreto 1421 (Colombia, 2017), el Estado reconoce responsabilidades en la materialización de la educación inclusiva.

El objetivo fundamental de este estudio es analizar las categorías, tendencias y tensiones que existen respecto a la articulación entre educación inclusiva y representaciones sociales, a partir de la revisión sistemática de artículos.

## Metodología

Para el desarrollo del presente artículo, se emplearon los descriptores planteados en el protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), al igual que la lista de chequeo CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*, 2018); esto con el fin de presentar una metodología organizada, eficiente y eficaz para la revisión de las bases de datos de las investigaciones relevantes en el campo de estudio, las cuales consideraron publicaciones posteriores al 2020.

### *Preguntas de investigación*

Con esta revisión, se pretende llegar a una discusión, reflexión y análisis de las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las categorías estructurales que articulan la relación entre representaciones sociales y educación inclusiva?
2. ¿De qué manera dichas categorías aportan elementos en la implementación de una verdadera educación inclusiva?

### *Estrategia de búsqueda*

Para la investigación, se emplearon cuatro bases de datos, las cuales demuestran un alto nivel de confiabilidad, estas son Scopus, SciELO, ScienceDirect y Sage Research Methods.

Al ejecutar las indagaciones, se efectuaron diversas pruebas de consulta; inicialmente explorando los conceptos de forma aislada, los cuáles fueron “inclusive”, “education”, “social” y “representations”; como términos no concatenados.

Los resultados reflejaban, en primera instancia, poca vinculación entre ellos; por lo tanto, se procedió a efectuar combinaciones de términos de la siguiente forma “inclusive education” y “social representations”, lo cual produjo un amplio espectro de investigaciones, que no necesariamente denotaban las representaciones sociales en la educación inclusiva. En consecuencia, se hizo la exploración con la vinculación de los cuatro términos. De esta forma, la cadena final de búsqueda se estableció como: (TITLE-ABS-KEY [social AND representations] AND TITLE-ABS-KEY [inclusive AND education]).

## Criterios de selección

Para el desarrollo de este estudio, se consideraron como criterios de selección todos los documentos que procedieran de investigaciones formales terminadas y publicadas, esto incluía conferencias, ponencias y artículos de investigación.

Posteriormente, se procedió a efectuar una segunda revisión de mayor profundidad, lo que implicaba la lectura completa de los documentos. Este proceso permitió establecer aquellos que eran válidos y pertinentes para la consecución de la presente revisión. En la Tabla 1, se aprecian los resultados del proceso de búsqueda en las cuatro bases de datos y el número de documentos obtenidos tras los filtros efectuados.

**Tabla 1**  
*Compendio de las búsquedas y revisiones de los documentos*

| Base de datos        | Resultado de la búsqueda | Primera revisión | Segunda revisión |
|----------------------|--------------------------|------------------|------------------|
| Scopus               | 246                      | 73               | 21               |
| SciELO               | 10                       | 6                | 2                |
| ScienceDirect        | 9                        | 4                | 0                |
| SageResearch Methods | 7                        | 0                | 0                |
| Total                | 272                      | 83               | 23               |

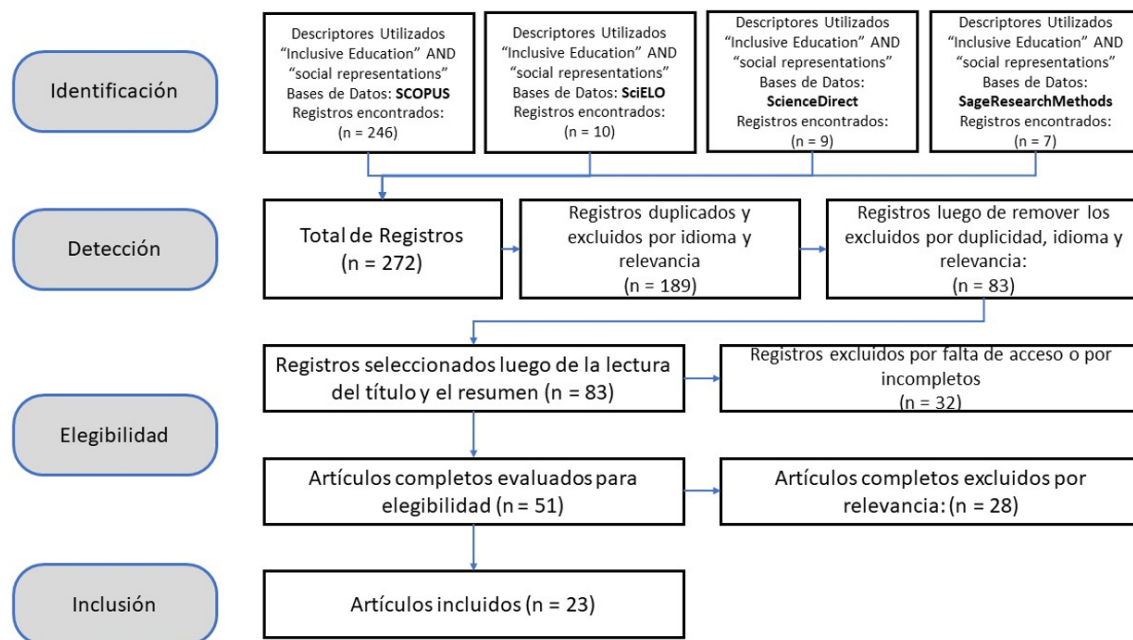
*Nota.* Esta tabla refleja el número de documentos obtenidos a partir de la estrategia de búsqueda en cada una de las bases de datos, luego de aplicar los criterios de selección.

## Extracción de datos

Una vez realizada la revisión, se obtuvieron los siguientes datos: el número de documentos de Scopus fue de 73, para la base de datos SciELO fue de seis y de ScienceDirect se tuvieron cuatro documentos. En el caso de la base de datos SageResearchMethods, no se seleccionaron documentos relevantes luego de aplicar la primera fase de revisión. Con lo cual, este primer momento se culminó con 83 documentos. Es importante destacar que los documentos duplicados fueron suprimidos durante esta etapa.

Con la correspondiente lectura y la ejecución de los criterios de inclusión en la revisión documental, quedaron 21 artículos de la base de datos Scopus, y dos, de la base de datos de SciELO, lo que genera una cantidad total de 23 documentos analizados para el presente estudio. En la Figura 1, se observa el proceso de búsqueda y limitación de los documentos aplicando el protocolo PRISMA.

**Figura 1**  
*Proceso de búsqueda e inclusión aplicando declaración PRISMA*



Nota. La gráfica muestra la aplicación del protocolo PRISMA.

## Resultados

Se seleccionó un total de 23 documentos. Estos se encuentran reportados en la Tabla 2, en la cual se aprecian los encabezados de autores, año de publicación, muestra, método y resultados.

**Tabla 2**  
*Análisis de los documentos incluidos en la revisión documental*

| Referencia                    | Muestra  | Método  | Resultados   |
|-------------------------------|--|---|--|
| Barreiro A. (2022)            | 126 estudiantes de los programas de maestro en Educación Primaria.   | Realizaron prácticas de aula enfocadas en identificar situaciones reales y casos prácticos. Se crearon materiales interactivos y manipulativos. | Se logró potenciar metodologías inclusivas, como juegos, materiales manipulativos y tecnologías de la información y la comunicación.   |
| Barragán y Marcelo (2022)     | Análisis de políticas públicas para el rendimiento y la educación inclusiva, evaluación de los resultados de las pruebas PISA y SABER. | Investigación mixta con un diseño no experimental. El proceso constó de cuatro fases de desarrollo.   | Colombia ha avanzado en evaluaciones internas con enfoque inclusivo, pero los resultados en pruebas estandarizadas son bajos, señalando la necesidad de fortalecer competencias escolares. |
| Calderón y Rascón (2021)      | 200 personas, incluyendo familias, estudiantes, educadores, directivos, investigadores y representantes políticos.                     | Investigación acción participativa.   | Se propusieron medidas como flexibilizar el currículo, crear comunidades de aprendizaje y espacios de convivencia, fomentar el diálogo y la formación del profesorado.                     |
| Calderón <i>et al.</i> (2024) | Seis historias de vida en profundidad y trece relatos autobiográficos de estudiantes, familias, profesionales y activistas.            | Investigación narrativa.  | Relatos de resiliencia para superar las barreras contextuales.   |

| Referencia                  | Muestra   | Método  | Resultados   |
|-----------------------------|---|---|--|
| Campuzano y Cuellar (2021)  | 27 docentes de carrera para recopilar información sobre educación inclusiva.            | Enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico.   | Se aprecian concepciones con enfoques políticos, diferenciales y de derecho. Se observan actitudes positivas de los docentes y se mantiene la propuesta de mejorar la relación estudiante-docente.   |
| Echeita (2022)              | 31 entrevistas y 3 grupos de discusión con diversos miembros de la comunidad educativa. | Estudio de caso único con enfoque instrumental para analizar la transformación hacia la inclusión en un centro educativo en Madrid. | Se debe cuestionar la realidad presente para generar procesos reales de transformación hacia la inclusión.   |
| Montoya y Vázquez (2023)    | 13 artículos.   | Cualitativo con alcance descriptivo.  | Se identificaron cuatro categorías relacionadas con opciones para promover la inclusión educativa: programas y acciones, tecnología y flexibilidad, práctica educativa y formación docente.  |
| Gutiérrez y Martínez (2020) | 25 profesores.  | Teoría fundamentada.<br>Entrevista semiestructurada.  | Los maestros reconocen su función de conectar políticas públicas con la implementación de prácticas en el aula. Se identificaron cuatro categorías emergentes relacionadas con las dimensiones social, profesional, emocional y legal en sus representaciones. |
| Kerexeta y Darretxe (2023)  | 6 sesiones de grupos focales con profesorado de escuelas obligatorias.                  | Cualitativo.  | Análisis crítico del uso de las TIC, como alternativa para implementar la inclusión educativa. Se requiere capacitación docente en competencias digitales. aprendizaje.  |

| Referencia                        | Muestra   | Método  | Resultados  |
|-----------------------------------|---|---|---|
| Larrotta y Uribe (2023)           | 113 docentes.   | Metodología cuantitativa con un diseño descriptivo no experimental. Se utilizó el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos, desarrollado por Montañez <i>et al.</i> (2014). | Se identificaron algunas prácticas inclusivas, aunque se evidencia una falta de conexión entre la teoría y la práctica.   |
| Méndez Fierros y Astudillo (2023) | 10 migrantes de origen haitiano.  | Cualitativo. Entrevistas semiestructuradas.   | Las personas haitianas entrevistadas representan la exclusión social como un efecto de marginación y limitación de espacios para la construcción de relaciones comunitarias con integrantes de las sociedades receptoras. |
| Muñoz <i>et al.</i> (2023)        | 18 artículos.   | Revisión sistemática de artículos publicados entre 2010 y 2020 sobre representaciones sociales y educación inclusiva.   | Es posible generar cambios en las representaciones sociales. Los maestros se pueden convertir en agentes de transformación social.  |
| Nieto Bravo <i>et al.</i> (2023)  | Cinco docentes con función de educación especial.                             | Enfoque cualitativo de corte hermenéutico.  | Cinco representaciones sociales en torno a la práctica pedagógica, destacándola como motor de transformación inclusiva.   |
| Padilla <i>et al.</i> (2023)      | 12 participantes de 19 a 25 años, de las licenciaturas en Educación Primaria. | Estudio teórico- práctico, con enfoque cualitativo, paradigma interpretativo.   | Los resultados son observaciones prácticas derivadas del trabajo en el aula y la comunidad escolar. Se destacan los procesos creativos centrados en las capacidades y el uso de la creatividad en la lectura.             |

| Referencia                     | Muestra  | Método   | Resultados  |
|--------------------------------|--|--|---|
| Pallares y Martín, (2022)      | 40 docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia.  | Enfoque interpretativo con un método cualitativo. Se exploraron tres categorías: las representaciones sociales de la Dificultad de Aprendizaje, la educación inclusiva y el papel del docente en la educación inclusiva. | Se observa una aceptación amplia de las ideas de la educación inclusiva a nivel de representaciones sociales. Sin embargo, existe una discrepancia entre estas representaciones y las prácticas diarias en el aula regular.   |
| Pesaresi (2023)                | Se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 248 profesores de escuelas secundarias, con edades comprendidas entre 25 y 67 años. | Técnica de asociación de palabras con el término inductor inclusión educativa.   | Las representaciones sociales identificadas están vinculadas a principios éticos y morales, relacionándose con un modelo de diversidad. Los resultados indican un cambio de paradigma que supera el enfoque médico tradicional asociado a las necesidades educativas. |
| Rodríguez <i>et al.</i> (2022) | 881 alumnos de 20 centros educativos; entre 6 y 12 años.   | Se creó un sociograma utilizando el método de nominación de iguales junto con el de asociación de atributos.   | La percepción de los estudiantes se asoció al estatus sociométrico. Los estudiantes con necesidades perciben más apoyo de los profesores que de los compañeros.   |
| Román y Uribe (2022)           | Se realizaron entrevistas a ocho docentes.   | Desde una perspectiva cualitativa, se exploraron los discursos y las representaciones sociales de docentes en Educación Parvularia, Física, Diferencial y Básica.  | Los docentes consideran que la evaluación se percibe como un instrumento de poder y control. No obstante, la coevaluación y autoevaluación son vistas como favorecedoras de la inclusión.   |

| Referencia                           | Muestra   | Método  | Resultados  |
|--------------------------------------|---|---|---|
| Rosero Calderón <i>et al.</i> (2021) | 45 maestros de todos los grados de secundaria de tres instituciones educativas de Nariño.                                     | Investigación mixta, empleando dos instrumentos para recopilar información. Primero, la 'Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)', una escala Likert. Segundo, se llevaron a cabo entrevistas estructuradas con el objetivo de explorar posturas, experiencias y emociones frente a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. | Según los docentes, es esencial implementar un programa integral que incluya formación continua, apoyo profesional, ajustes en metodologías, respaldo a las familias y campañas de sensibilización para estudiantes. Además, entender la educación inclusiva implica identificar las barreras en la comunidad educativa para construir un proceso inclusivo acorde con la realidad. |
| Sánchez. (2023)                      | 51 artículos de investigación.  | Revisión sistemática documental en gestores bibliográficos.   | El documento destaca una problemática en Perú: comunidades con dificultades socioeconómicas enfrentan desafíos para que los niños con discapacidad accedan y permanezcan en el sistema escolar, resultando en elevadas tasas de deserción.  |
| Santa-Cruz (2023)                    | Entrevistaron a 103 profesores, de estudiantes con discapacidad leve o moderada en sus aulas, junto con 57 padres de familia. | Enfoque mixto. A través de una estrategia secuencial. Los resultados cualitativos apoyaron los resultados cuantitativos.  | Destaca la importancia de la colaboración entre familias, instituciones educativas y profesionales de apoyo para lograr impacto en el aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes.   |

| Referencia             | Muestra        | Método  | Resultados  |
|------------------------|----------------|---|---|
| Totena y Rivera (2023) | 8 estudiantes. | Teoría fundamentada.  | Tres conclusiones clave: primero, las representaciones sociales pueden influir significativamente en el entorno educativo; segundo, son maleables bajo condiciones propicias; y tercero, un grupo puede tener representaciones opuestas, incluso en el mismo entorno. |
| UNESCO (2022)          | No Aplica.     | Revisión sistemática a los documentos de política pública que configuraron el tránsito de la educación especial hacia el modelo de educación inclusiva. | La promoción de escuelas inclusivas se respalda por razones económicas, sociales y culturales, ya que moviliza a las comunidades hacia la transformación y el progreso social.  |

*Nota.* Esta Tabla muestra la recopilación de los 23 escritos, haciendo una extracción de la referencia, la muestra, el método y los resultados.

### ***Evaluación de la calidad de los estudios***

Para comprobar la calidad de los escritos analizados, se procedió con una adaptación de la lista de verificación y control definida por el CASP (Critical Appraisal Skills Programme, 2020), utilizada para revisiones sistemáticas.

El principal propósito de la aplicación de esta metodología es comprobar si los escritos analizados pueden quedar definidos dentro de la actual revisión sistemática. Después de haber efectuado la verificación de fiabilidad, ninguno de los documentos fue excluido del proceso.

En la Tabla 3, se puede observar la aplicación de la lista de verificación CASP, que se adaptó para el presente estudio y que fue desarrollada en cada uno de los 23 documentos.

**Tabla 3**  
*Lista de verificación CASP para la evaluación de la calidad*

| Lista verificación (CASP)   | Sí | No | No sé |
|---|----|----|-------|
| ¿La revisión abordó una pregunta claramente enfocada?   | 23 | 0  | 0     |
| ¿Los autores buscaron los tipos de artículos adecuados?   | 23 | 0  | 0     |
| ¿Crees que se incluyeron todos los estudios importantes y relevantes?                                 | 22 | 0  | 1     |
| ¿Los autores de la revisión hicieron lo suficiente para evaluar la calidad de los estudios incluidos? | 23 | 0  | 0     |
| ¿Si se han combinado los resultados de la revisión, fue razonable hacerlo?                            | 23 | 0  | 0     |
| ¿Cuáles son los resultados generales de la revisión?  | 23 | 0  | 0     |
| ¿Qué tan precisos son los resultados?   | 20 | 0  | 3     |
| ¿Se pueden aplicar los resultados a la población local?   | 18 | 1  | 4     |
| ¿Se consideraron todos los resultados importantes?  | 20 | 1  | 2     |
| ¿Valen la pena los beneficios por los perjuicios y costos?  | 23 | 0  | 0     |

*Nota.* Aplicación de la lista de verificación CASP de viabilidad adaptada.

## Discusión

Al realizar la revisión del material seleccionado, se encuentra una tendencia común en el marco teórico de las propuestas. El concepto de Representaciones Sociales que subyace a los artículos hace referencia al conocimiento práctico que los individuos y grupos estructuran para comprender la realidad, dominarla e interactuar con los demás (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986, 2003, 2011).

Adicionalmente, Abric (2001), refiere las representaciones sociales como el proceso subjetivo, a través del cual las personas reconstruyen la realidad y le dan sentido, a partir de la elaboración de cogniciones o imágenes mentales cargadas de significación. El aporte de esta teoría

se rescata, al reafirmar el potencial que tienen las representaciones para guiar las actitudes y los comportamientos humanos.

Ahora bien, la lectura y el análisis del material bibliográfico permitió identificar varias categorías recurrentes que marcaron la tendencia en los artículos. A continuación, se desglosa cada una.

### ***Representaciones sociales de educación inclusiva desde una perspectiva de derechos***

Generar procesos de educación inclusiva es darles voz a los verdaderos protagonistas del acto educativo, como lo expresa Calderón y Rascón (2022), implica volverlo realidad. En consecuencia, asumir la inclusión conlleva resignificar el rol del docente como mediador y transformador.

Esto es, salir de la zona de confort de la homogeneidad para sumergirse en procesos de formación que brinden herramientas epistemológicas y pedagógicas para enfrentar realidades como la discapacidad y la multiculturalidad, pero, sobre todo, para entender el rasgo de humanidad que subyace a cada niño que está en el aula y que es único en su ser, en sus capacidades, atributos y sueños (UNESCO, 2022).

### ***Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar***

Hablar de inclusión escolar, remite a la representación social hacia el enfoque de atención a población con discapacidad y la misión implícita de las sociedades por reivindicar los derechos a poblaciones vulnerables, que históricamente han sido invisibilizadas y excluidas por la sociedad. Sin embargo, esta visión proyecta un sesgo epistemológico frente a la educación inclusiva, limitando su implementación en los contextos escolares.

Echeita (2022), subraya un cambio conceptual, que permite constituir estrategias inclusivas reales en escenarios educativos, más allá de la obligatoriedad legal por dar respuesta a la integración de un grupo de estudiantes etiquetados como especiales.

En yuxtaposición a esa mirada, la verdadera educación inclusiva tendrá un significado real a través del principio de diversidad en la escuela (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023). Cada ser humano es diferente, único, un universo personal; en consecuencia, todos estamos inmersos en el concepto de inclusión (Pesaresi, 2023; Mendoza y Díaz, 2023).

## **Representaciones sobre inclusión en el marco de fenómenos sociales ligados a la exclusión**

Fue posible documentar las representaciones sociales que construyen los migrantes, niños autopercebidos como excluidos, familias con dificultades socioeconómicas y en general grupos histórica y políticamente vulnerables. A través de entrevistas semiestructuradas y relatos, se reconstruyeron narrativas que reflejan la diáspora de comunidades que denotan en sus historias de vida percepciones de exclusión (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023; Totena y Rivera, 2023).

Se revelan elementos emotivos de las vivencias que tienen los estudiantes y sus familias (Sánchez, 2023). Los artículos recopilaron testimonios en los cuales se manifiestan las tensiones que existen entre el sistema escolar y las realidades familiares (Barragán y Marcelo, 2022; Calderón y Rascón, 2022; Totena y Rivera, 2023). El trabajo evidencia prácticas de exclusión dentro del escenario escolar (Montoya y Vázquez, 2023).

Las representaciones sociales implican elementos de construcción relacional en el tejido social (Rosero-Calderón *et al.*, 2021). Por lo tanto, se podría reconocer la diversidad como rasgo determinante de la idiosincrasia de los grupos (Pesaresi, 2023). Los seres humanos son únicos, desde sus intereses, capacidades e incluso desde su constitución biológica. A este respecto, las instituciones escolares, pueden convertir la categoría “diversidad” en elemento de aprendizaje, constituyendo una oportunidad en los procesos de reconocimiento del otro y respeto por la dignidad humana (Nieto-Bravo *et al.*, 2023; Padilla *et al.*, 2023).

En esa dirección, es necesario indagar la posible presencia de simbolismos sociales (Jodelt, 2011), como categorizaciones abstractas cargadas de elementos culturales, que permean juicios de valor con alto potencial de influir de manera negativa en los comportamientos de la comunidad educativa (Pesaresi, 2023).

Los simbolismos se pueden configurar en gestores de discriminación frente al sujeto incluido, al punto de abrir espacios a fenómenos como el acoso escolar. Tal sería el caso, de conceptos empleados socialmente de manera despectiva, hacia cualquier integrante de la comunidad educativa (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023).

Sin embargo, la educación debe mantenerse como la apuesta social más ambiciosa y esperanzadora, capaz de movilizar las comunidades hacia la transformación de realidades (Muñoz *et al.*, 2023; Sánchez, 2023). En consecuencia, la labor del maestro puede ser el elemento di-

ferenciador. Reflexionar y dinamizar cambios respecto a las prácticas docentes, es incentivar una educación de calidad para todos (Barreiro, 2022).

### ***Pedagogía y prácticas sociales***

Una categoría emergente en la dinamización de la educación inclusiva es la práctica pedagógica. Tanto así, que los docentes reconocen su trascendencia como actores articuladores entre la política pública y los ambientes de aprendizaje (Gutiérrez y Martínez, 2020; Pallares y Martín, 2022). Allí, se encuentra una ambivalencia entre algunos estudios que señalan la capacidad que tienen los procesos de investigación en la reformulación de la práctica pedagógica, desde la reflexión epistemológica de la enseñanza (Muñoz *et al.*, 2023). De hecho, se destaca la categoría práctica pedagógica inclusiva como motor de transformación escolar (Nieto-Bravo *et al.*, 2023; Montoya y Vázquez, 2023).

El mundo actual, está marcado por el cambio de paradigma social que proyecta al individuo como ciudadano del mundo, inmerso en una sociedad digital (Kerexeta y Darretxe (2023). Teniendo en cuenta este contexto Barreiro (2022), propone el uso de metodologías que promueven la educación inclusiva mediante estrategias de gamificación, juego, aprendizaje basado por proyectos y creación de material manipulativo. Se resaltan estrategias metodológicas que respondan a los intereses y a la diversidad de los estudiantes (Gutiérrez y Martínez, 2020; Padilla *et al.*, 2023).

El rol del docente orientado hacia la educación inclusiva implica asumir procesos de formación cuyo punto de partida es la reflexión (Padilla *et al.*, 2023). Por lo tanto, es necesario reconocer que siempre hay aspectos por mejorar y en el caso del maestro es una necesidad constante, apuntar al fortalecimiento y la transformación de la práctica pedagógica.

De ahí, es posible concluir que, la cualificación de profesionales de la docencia exige el uso de saberes y conocimientos que permitan al maestro la capacidad de dar respuesta a las particularidades que llegan al aula (Pesaresi, 2023; Totena y Rivera, 2023).

La implementación en procesos de educación inclusiva debe acercar al maestro a tres elementos (Barreiro, 2022). Conocimiento de la realidad en la cual está inmersa su actuación, abordaje de las particularidades de sus estudiantes y precisión en la organización de pautas y estrategias para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto (Santa-Cruz, 2023).

## ***Currículo y gestión escolar***

La escuela desde el enfoque de la inclusión refiere la comprensión de la diversidad como rasgo humano (Nieto-Bravo *et al.* 2023). En consecuencia, la enseñanza debe estar mediada por la multiplicidad de vías y alternativas para percibir y entender el mundo (Muñoz *et al.*, 2023; Padilla *et al.*, 2023; Barreiro, 2022). En otras palabras, a nivel metodológico es necesario alternar formas de comunicación dentro del aula, integrando gráficos, diagramas, mapas conceptuales, diversificar recursos visuales, auditivos, aplicaciones y videos que faciliten procesos de comprensión (Gutiérrez y Martínez, 2020; Barreiro, 2022). Es necesario que el currículo involucre espacios de participación para el estudiante.

## **Conclusiones**

A partir del trabajo realizado, se encontraron cinco categorías estructurales que articulan la relación entre Representaciones Sociales y Educación Inclusiva; las cuales son: Representaciones sociales de la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos; Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar; Representaciones sobre la inclusión en el marco de fenómenos sociales vinculados a la exclusión; Pedagogía y prácticas sociales; y Currículo y gestión escolar.

El aporte de las categorías en la implementación de una verdadera educación inclusiva se manifiesta, a través de espacios de participación dentro del aula. De hecho, la labor del maestro se reconoce como el elemento diferenciador para dar vida a la educación inclusiva. Asimismo, la interacción que se da en el escenario escolar facilita espacios de construcción social que se convierten en facilitadores para superar la exclusión.

Una actitud positiva por parte de los docentes hacia el trabajo con personas en condición de discapacidad facilita la motivación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, afianzando procesos de aprendizaje. Efectivamente, las experiencias y el contacto permanente con esta población promueven actitudes positivas hacia la educación inclusiva y reduce las representaciones sociales orientadas hacia prejuicios o juicios de valor negativos frente al tema.

Se establece una alta correspondencia entre la figura del educador y la identidad vocacional del maestro. En otras palabras, aceptar las diferencias y las barreras que el entorno impone, implica la disposición a superarlas en equipos de cooperación: maestro y estudiantes (Kerexeta y Darretxe, 2023).

Abrir el pensamiento pedagógico hacia la educación inclusiva, puede significarle al maestro la autopercepción como agente de cambio a nivel personal y la resignificación de las prácticas

colectivas para dinamizar la escuela hacia un escenario real de aprendizaje (Fernández-Blázquez y Echeita, 2022; Muñoz *et al.*, 2023). Es decir, romper la rutina del aula escolar en favor de la reflexión pedagógica pretende la comprensión de estrategias que llevan a concluir la importancia del compromiso docente en la estructuración de procesos de educación inclusiva de calidad (Rosero-Calderón *et al.*, 2021; Santa-Cruz, 2023).

En consecuencia, la mejora continua de prácticas pedagógicas permitirá que las instituciones educativas sean más inclusivas. No obstante, es importante reiterar que las transformaciones en metodologías necesariamente deben estar apoyadas en los procesos formativos docentes. En sentido contrario, se corre el riesgo de implementar prácticas basadas en estereotipos epistemológicos y curriculares, acentuando así, una barrera para los procesos de aprendizaje (González de Rivera *et al.*, 2022).

## Recomendaciones

En la revisión bibliográfica se manifiesta la importancia de la formación docente (Pallares y Martín, 2022); en la diversificación de estrategias de enseñanza, uso de tecnologías y dinámicas de juego en la formación de estudiantes como elemento metodológico que permita trabajar la educación inclusiva y fortalecer la práctica pedagógica de maestros (Barreiro, 2022; Kerexeta y Darretxe, 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone ahondar en futuras investigaciones, respecto a prácticas pedagógicas inclusivas, formación docente y competencias digitales. De igual forma en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), dado que favorecen la articulación de elementos lúdicos a las dinámicas de aprendizaje.

## Contribución de autores

**Autor:** conceptualización, metodología, curación de datos, software, redacción – elaboración del borrador original, visualización, investigación, validación, redacción, revisión y edición.

## Conflicto de intereses

No hay ningún posible conflicto de intereses en el desarrollo de la investigación documental, ni relación con instituciones o personas naturales que requieran conceptos que se señalen en el manuscrito.

## Declaración de uso de inteligencia artificial (IA)

En la preparación de este trabajo, el autor utilizó bases de datos aceptadas como idóneas en procesos de investigación; tales como Scopus, Scielo, ScienceDirect y Sage Research; de igual forma se emplearon hojas de cálculo para la tabulación y diagramación de los datos. Asimismo, se declara que en el desarrollo del manuscrito no se empleó ningún tipo de inteligencia artificial, ni de forma directa o indirecta. Finalmente, el autor revisó y editó completamente el manuscrito, asumiendo toda la responsabilidad por el contenido de este.

## Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales, en Jean Claude Abric (coordinador), *Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Aguilera R., Tobar P. y Rojas L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 183-211. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Barragán S. y Marcelo E. (2022). Inclusive education, perspective from evaluation: Evolution in Colombian public policies. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1–22. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4016>
- Barreiro A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, 0(31), e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Campuzano, L. y Cuellar, Á. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- Critical Assessment Skills Programme (CASP). (2020). *CASP Checklist*. <https://bit.ly/3yr-KrW6>
- Calderón, I. y Rascón, M. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (41), 43-54. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2022.41.03](https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03)

- Calderón, I., Rascón, M. y Vila-Merino, E. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional N.º 116, 20 de julio de 1991 Presidencia de la República. [https://www.arlsura.com/images/stories/ambiental/interes\\_gral/constitucion\\_1991.pdf](https://www.arlsura.com/images/stories/ambiental/interes_gral/constitucion_1991.pdf)
- Díaz, F. y Barrón, M. (2023). El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia. *El Cardo*, (19), 1–21. <https://doi.org/10.33255/18511562/1587>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-2018. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fernández-Blázquez, M. y Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Gutiérrez, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate. [https://poadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21\\_lecciones\\_para\\_el\\_siglo\\_xxi\\_-\\_yuval\\_n.pdf](https://poadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf)
- Huepe, M. (2024). El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe. *Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/1)*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Banco Mundial/Fundación Ford/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0906e409-ccfe-49c1-b4cf-f5eb78fbf36e/content>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social* (pp. 469-494), vol. 2. Paidós Ibérica. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco; Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709305>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Kerexeta, I. y Darretxe, L. (2023). ¿La competencia digital docente favorece la inclusión educativa? *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 14, 45-58. <https://doi.org/10.6018/riite.548411>
- Larrota, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(3). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Méndez-Fierros, H. y Astudillo, R. (2023). Representaciones sociales de racismo y exclusión social. Migraciones haitianas contemporáneas en América Latina. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(67), 161–176. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006710>
- Mendoza, H. y Díaz, D. (2023). *Tendencias sobre inclusión en enseñanza de la química: una investigación documental 2010 – 2022, en revistas especializadas en didáctica*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18438>.
- Montañez, L, Rojas, M. y Vásquez, Y. (2014). *Gestión educativa: guía de orientaciones para la educación inclusiva de los ciclos II y III del nivel básico*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/437>.
- Montoya, A. y Vázquez, A. (2023). Educación inclusiva en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles*, 15(29). 2022-1249. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muñoz, M., Monzalve, M. y Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature 2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 12, 720-728. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070>
- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J. y Muete-Forero, N. A. (2023). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), In Press. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Foro Mundial sobre la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/23313/7s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Transformar la educación para el futuro*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Addressing hate speech through education: A guide for policy makers*. <https://www.unesco.org/en/articles/addressing-hate-speech-through-education-guide-policy-makers>
- Padilla, R., Vázquez B. y Espinosa, A. (2023). Las representaciones sociales del pensamiento creativo en la práctica docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2329–2340. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.419>
- Pallares, S., y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Pesaresi, B. (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8 (333). <https://doi.org/10.32351/rca.v8.333>
- Presidencia de la República de Colombia (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No 48717. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1)

- Rodríguez, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Román, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Sánchez, A. (2023). Inclusión educativa en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales: revisión de literatura científica 2019 – 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 500-511. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4406](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4406)
- Santa-Cruz, F. (2023). Servicios de apoyo para la inclusión educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 36(52), 195-219. <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i52.9>
- Totena, E. y Rivera, J. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educación*, 59, 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

**Citar artículo como:**

Méndez-Munévar, V. (2024). Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática. *Educación y Ciudad*, (47), e3223. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3223>

**Fecha de recepción:** : 23 de enero de 2024

**Fecha de aprobación:** 2 de mayo de 2024