Tribuna Pedagógica
https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/TP e-ISSN 0188-9141

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación inclusiva como objeto de representación social: exploración con docentes de primaria

Inclusive Education as an Object of Social Representation: An Exploration with Primary School Teachers

Marisol Reyes Fonseca
Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
ORCID: 0009-0000-9037-0264 · Correspondencia: marisol.reyes@isceem.edu.mx

Recibido: 8 de septiembre de 2026 / Aceptado: 25 de octubre de 2026 / Publicado en línea: 11 de noviembre de 2026
© La autora 2026

Este artículo deriva de la investigación desarrollada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Resumen

El propósito de este artículo es analizar el proceso teórico-metodológico mediante el cual se delimitó la educación inclusiva como objeto de representación social, desde el enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales. Se realizó una exploración con 102 docentes de nueve escuelas de una zona escolar del municipio de Toluca, Estado de México. Para la producción de información se utilizaron dos imágenes inductoras, asociaciones de palabras y registros en bitácora derivados de las expresiones de los participantes. Las evocaciones fueron sistematizadas y exploradas a partir de sus recurrencias con apoyo de ATLAS.ti, considerando también los significados expresados durante la actividad. Los hallazgos muestran la recurrencia del término inclusión y su asociación con igualdad, diversidad, respeto y empatía, así como expresiones relacionadas con experiencias, posibilidades y dificultades de la práctica escolar. La convergencia de estos elementos aportó indicios para transitar del supuesto inicial de inclusión educativa hacia la delimitación de la educación inclusiva como objeto de representación social. Esta delimitación constituye una decisión teórico-metodológica sustentada en la fase exploratoria y no evidencia de la estructura o del núcleo central de una representación social.

Palabras clave: Representaciones sociales, educación inclusiva, docentes, educación básica, investigación cualitativa.

Abstract

The purpose of this article is to analyze the theoretical-methodological process through which inclusive education was delimited as an object of social representation, from the processual approach of the theory of social representations. An exploratory study was conducted with 102 teachers from nine schools within a school district in Toluca, State of Mexico. Two inductive images, word associations, and field notes derived from participants' expressions were used to generate information. The evocations were systematized and explored based on their recurrence using ATLAS.ti, while also considering the meanings expressed during the activity. The findings show the recurrence of the term inclusion and its association with equality, diversity, respect, and empathy, as well as expressions related to experiences, possibilities, and difficulties in school practice. The convergence of these elements provided indications for moving from the initial assumption of educational inclusion toward delimiting inclusive education as an object of social representation. This delimitation constitutes a theoretical-methodological decision grounded in the exploratory phase and should not be interpreted as evidence of the structure or central core of a social representation.

Keywords: Social representations, inclusive education, teachers, basic education, qualitative research.

Introducción

La teoría de las representaciones sociales (TRS) tiene su origen en la obra de Serge Moscovici sobre la apropiación social del psicoanálisis. En *La psychanalyse, son image et son public*, Moscovici (1979) analizó la manera en que un conocimiento procedente del ámbito científico circulaba en la prensa, las conversaciones y la vida cotidiana de distintos grupos sociales, hasta transformarse en un conocimiento susceptible de ser interpretado y utilizado por los sujetos. Este planteamiento permitió comprender que los grupos no reciben pasivamente el conocimiento especializado, sino que lo reconstruyen y dotan de sentido dentro de sus propios contextos.

En este marco, Moscovici (1979) conceptualizó ese conocimiento científico en lo social como representaciones sociales (RS) que son "una modalidad particular del conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos" (Moscovici, 1979, p. 17); de manera similar Jodelet (1986) considera que las representaciones

sociales corresponden a formas de conocimiento construidas socialmente que permiten a los sujetos comprender e interpretar aquello que acontece en su realidad cotidiana. Este conocimiento se configura en relación con los contextos, las interacciones y las experiencias compartidas por los grupos sociales, Rubira-García et al. (2018) destacan que la propuesta de Moscovici ofrece una perspectiva dinámica de las representaciones sociales, orientada a comprender su relación con las prácticas de los sujetos y sus formas de interactuar con distintos universos de conocimiento (p. 2). En este sentido, las representaciones sociales pueden comprenderse como construcciones de sentido que ayudan a los sujetos a interpretar su entorno, comunicarse con otros y orientar sus formas de actuar frente a las situaciones que forman parte de su vida cotidiana (Jodelet, 1986).

En el marco de una investigación doctoral sustentada en la teoría de las representaciones sociales, se realizó una revisión del estado del conocimiento. Al respecto, Cuevas Cajiga y Mireles Vargas (2016) señalan que existe un número considerable de investigaciones desarrolladas desde esta perspectiva teórica; sin embargo, también advierten la presencia de confusiones nocionales, imprecisiones metodológicas e inconsistencias en algunos estudios.

En años recientes, el interés por las representaciones sociales vinculadas con la educación inclusiva ha adquirido mayor presencia en la investigación educativa. La revisión sistemática realizada por Muñoz-Oyarce et al. (2023), centrada en las representaciones sociales de docentes sobre educación inclusiva entre 2010 y 2020, identificó como ámbitos recurrentes la diversidad en el aula, el papel de los docentes y la escuela inclusiva, así como las relaciones entre enseñanza, aprendizaje e inclusión. Estos hallazgos muestran que las representaciones docentes constituyen un campo relevante para comprender la manera en que los principios de la inclusión son interpretados y relacionados con las prácticas educativas.

Esta tendencia también se observa en la revisión sistemática de Méndez-Munévar (2024), quien identifica cinco ámbitos recurrentes en las investigaciones que articulan representaciones sociales y educación inclusiva: la perspectiva de derechos; los conceptos, actitudes y prácticas docentes; los fenómenos sociales relacionados con la exclusión; las prácticas pedagógicas; y el currículo y la gestión escolar. La autora destaca que estudiar conjuntamente las representaciones sociales y la inclusión permite aproximarse a la realidad educativa desde las voces de sus protagonistas y el reconocimiento de las tensiones que acompañan su puesta en práctica.

Los estudios empíricos muestran igualmente que la educación inclusiva adquiere significados diversos cuando es interpretada desde la experiencia docente. Gutiérrez y Martínez Fernández (2020), al estudiar las representaciones sociales de profesores sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad, evidenciaron la pertinencia de recuperar los contenidos y relaciones mediante los cuales los docentes significan la inclusión. Más recientemente, Rendón Maca y Castillo Ospina (2025) encontraron que las representaciones docentes sobre educación inclusiva se relacionan con experiencias concretas de la práctica, entre ellas la formación profesional, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos y las barreras experimentadas en el aula.

Estos antecedentes permiten reconocer la pertinencia de estudiar la educación inclusiva desde la teoría de las representaciones sociales. Sin embargo, además de identificar los contenidos o significados atribuidos al fenómeno, resulta necesario atender una cuestión previa de carácter teórico-metodológico: cómo se justifica que aquello que interesa al investigador constituye efectivamente un objeto susceptible de representación para el grupo estudiado. Esta consideración resulta especialmente relevante cuando el término que orienta inicialmente la investigación proviene de discursos institucionales o académicos, pues su presencia en dichos discursos no garantiza que sea significado de la misma manera por los actores educativos.

El propósito de este artículo es analizar el proceso teórico-metodológico mediante el cual se delimitó la educación inclusiva como objeto de representación social en el marco de una investigación con docentes de educación básica.

La investigación se inscribe en el enfoque procesual de las representaciones sociales, interesado en comprender los contenidos, significados y procesos mediante los cuales los sujetos construyen y reconstruyen socialmente una representación (Banchs, 2000). Desde este posicionamiento se privilegia una aproximación cualitativa orientada a recuperar los discursos, asociaciones y significaciones producidas por los participantes en relación con el objeto estudiado. En consecuencia, el interés de esta exploración no radica en determinar la estructura o el núcleo central de una representación propio del enfoque estructural de las representaciones sociales, sino en explorar los significados expresados por los docentes durante la actividad y recuperar indicios que contribuyeran a delimitar el objeto de representación social.

Construcción del objeto de investigación

Delimitar un objeto de investigación supone tomar decisiones que se encuentran vinculadas tanto con los intereses de quien investiga como con el posicionamiento teórico desde el cual se aproxima al fenómeno. Sin embargo, las razones que inicialmente conducen a seleccionar un problema deben transformarse

posteriormente en argumentos capaces de sustentar su pertinencia dentro de la investigación. La distinción entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación propuesta por Reichenbach (1938) permite comprender este tránsito en donde las circunstancias que originan una pregunta de investigación pueden ser diversas, pero su incorporación al trabajo científico exige fundamentarla mediante criterios teóricos y metodológicos.

En una investigación sustentada en la TRS resulta necesario considerar que no todo fenómeno que inicialmente interesa al investigador constituye necesariamente un objeto de representación social para el grupo estudiado. Respecto a esto Flores (2005) menciona que lo importante "no es tanto el estudio de la representación de un objeto, sino saber primero cuál es el objeto de la representación, porque no todo objeto es necesariamente objeto de representación" (p. 16). Para fundamentar la delimitación del objeto, es necesario considerar su vinculación con las conversaciones y prácticas cotidianas de los grupos, la circulación social de información y los sistemas de valores desde los cuales adquiere significado (Gutiérrez-Vidrio, 2019; Jodelet, 1989; Moscovici, 1979; Wagner & Elejabarrieta, 1994).

Esta precaución resulta particularmente importante en el campo educativo, donde numerosos conceptos circulan simultáneamente en documentos normativos, programas institucionales, procesos de formación y discursos profesionales. Su presencia institucional puede favorecer su circulación, pero no permite anticipar los significados que adquieren para los actores educativos. En consecuencia, aproximarse inicialmente a las producciones de los participantes permite contrastar los supuestos de partida del investigador con los sentidos construidos en el grupo y fundamentar con mayor precisión la delimitación del objeto que posteriormente será estudiado.

¿Inclusión educativa o educación inclusiva? La construcción del objeto de representación social

En una primera aproximación se consideró que la inclusión educativa podía constituir un posible objeto de representación social entre los docentes de la zona escolar estudiada, debido a su presencia explícita en las orientaciones institucionales dirigidas al trabajo escolar. Antes de la reforma constitucional de 2019, el Programa Sectorial de Educación 2013–2018 ya empleaba esta denominación en su línea de acción 3.5.4, relacionada con el desarrollo de capacidades del personal escolar para favorecer la inclusión en la escuela regular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013). La expresión también fue retomada en la comunicación institucional sobre la revisión del Modelo Educativo de Educación Básica (SEP, 2014). Estos referentes muestran que la inclusión educativa se enunciaba explícitamente como una finalidad de la formación y del apoyo al personal escolar. No obstante, el propio programa sectorial utilizaba educación inclusiva en su línea 3.6.8, lo que evidencia que ambas denominaciones coexistían sin que en dicho documento se definieran sus diferencias.

Estos antecedentes sustentaron el interés inicial por explorar la inclusión educativa, pero su presencia en el discurso institucional no bastaba para establecer que constituyera un objeto de representación social entre los docentes. Desde la TRS, era necesario aproximarse a las producciones del grupo y reconocer cómo los participantes interpretaban y vinculaban este ámbito de la vida escolar con sus experiencias. Por ello, la delimitación del objeto requirió articular la revisión conceptual con una fase exploratoria que aportara indicios empíricos sobre los significados expresados por los docentes.

En el plano conceptual, se recuperó la distinción de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019), que vincula la inclusión educativa con medidas y ajustes orientados al acceso y la permanencia de personas que han enfrentado exclusión del sistema educativo, mientras que la educación inclusiva comprende valores, principios y prácticas dirigidos a responder a la diversidad de todo el alumnado. Esta diferenciación se adoptó como referente analítico de la investigación, sin atribuirla de manera general a todos los usos de ambas expresiones. En esta discusión, Reyes Fonseca (2025) distingue el énfasis en el acceso y la participación de las personas en los espacios educativos de una perspectiva que interroga las condiciones del sistema y las prácticas escolares frente a la diversidad. Esta última orientación dialoga con la UNESCO (2020), que destaca la necesidad de identificar y eliminar las barreras que dificultan la inclusión del alumnado.

Asimismo, se distinguió la inclusión, como noción amplia que puede referirse a distintos ámbitos de la vida social, de la educación inclusiva, situada específicamente en el campo educativo. En consecuencia, el paso de una referencia general a la inclusión hacia la educación inclusiva se asumió como una precisión analítica de la investigadora, no como una equivalencia necesariamente compartida por los participantes. La aparición de la palabra inclusión en las evocaciones tampoco se consideró, por sí sola, evidencia de que los docentes se refirieran a la educación inclusiva en los términos definidos por los referentes institucionales y académicos. Esta relación se estableció mediante la interpretación conjunta de las demás palabras evocadas y las expresiones registradas durante la actividad, considerando su vinculación con la diversidad del alumnado y las experiencias escolares, desde el referente conceptual adoptado.

A partir de estas precisiones, se delimitó la educación inclusiva como objeto de estudio, abordado en esta fase

mediante los significados que los docentes asociaron con la diversidad del alumnado y su participación en el espacio escolar ante los estímulos visuales presentados. Esta delimitación reconoce que las imágenes seleccionadas y el contexto de aplicación ofrecieron un encuadre que pudo orientar las asociaciones. Por tanto, las respuestas no se interpretaron como una identificación espontánea y autónoma del objeto por parte del grupo ni como evidencia de una comprensión homogénea de este. El análisis se centró en los sentidos expresados en esa situación de elicitación y en su relación con el objeto delimitado por la investigación.

Los hallazgos se recuperaron, así, como indicios de un campo de significados relacionado con la educación inclusiva. Su alcance es exploratorio: permiten reconocer asociaciones y orientaciones de sentido que contribuyen al estudio del objeto, pero no bastan, por sí solos, para caracterizar una representación social ni establecer su núcleo central.

Método

Enfoque y alcance

Se realizó una exploración de carácter cualitativo sustentada en el enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales. Su propósito fue identificar elementos que contribuyeran a delimitar el objeto de representación social entre los docentes participantes, sin asumir previamente que el objeto considerado por la investigadora correspondiera necesariamente con aquel significado por el grupo.

Contexto y participantes

La exploración se realizó en nueve escuelas pertenecientes a una zona escolar del municipio de Toluca, Estado de México, de las cuales seis eran públicas y tres particulares. Participaron 102 docentes de grupo adscritos a dichas instituciones. La actividad se realizó por separado en cada una de las nueve escuelas, durante su respectiva sesión de Consejo Técnico Escolar de junio de 2025.

Consideraciones éticas

La participación de los docentes fue voluntaria. Previamente a la actividad, se explicó el propósito de la exploración y el uso académico de la información, y se recabó su consentimiento informado. Asimismo, se contó con la autorización institucional para realizar la actividad en las escuelas participantes. Las evocaciones y expresiones registradas se trataron de manera confidencial y se utilizaron exclusivamente con fines de investigación. Para preservar el anonimato, se omitieron nombres y datos de identificación individual y se emplearon códigos vinculados con las escuelas. Cuando se registraron comentarios de sentido semejante en otras instituciones, esta coincidencia se señaló por separado, sin presentarlos como formulaciones textuales idénticas.

El tratamiento de la información procuró mantener la fidelidad de las expresiones producidas por los docentes y resguardar su identidad durante los procesos de sistematización, análisis y presentación de los resultados.

Técnicas de producción de información

Se utilizaron estímulos visuales, asociación de palabras y una bitácora de campo. En este ejercicio se solicitaron asociaciones sin opciones de respuesta prefijadas. La combinación de estas herramientas permitió recuperar tanto las evocaciones escritas como los comentarios e intercambios verbales producidos durante la actividad. Su utilización resulta congruente con el enfoque procesual de las representaciones sociales, interesado en las producciones simbólicas y en los procesos mediante los cuales los sujetos construyen sentidos acerca de los objetos de su realidad social (Banchs, 2000). Asimismo, la asociación libre constituye una técnica utilizada para favorecer la expresión de términos vinculados con un objeto (Abric, 2001).

Procedimiento

El acceso a las escuelas se gestionó mediante la autorización de la supervisión escolar. Posteriormente, se informó a los directores sobre la asistencia de la investigadora y la actividad que realizaría con los docentes. Al inicio del ejercicio, la investigadora se presentó como estudiante de doctorado y explicó que su investigación se relacionaba con la inclusión, sin utilizar la expresión educación inclusiva. Se señaló que podían abstenerse de participar y que las papeletas serían anónimas.

Se presentaron conjuntamente dos estímulos visuales, cada uno impreso en una hoja tamaño carta. El primero consistía en una ilustración de un grupo de niñas y niños con distintas características físicas, tonos de piel, peinados y formas de vestir, entre quienes se encontraba un personaje usuario de silla de ruedas. El segundo estaba conformado por las fotografías de la portada de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, sin el título ni los elementos textuales, y mostraba estudiantes y una docente en distintas situaciones educativas. La investigadora recorrió las mesas mostrando ambas hojas para que todos los participantes pudieran observarlas. La presentación de los estímulos duró aproximadamente cinco minutos.

A cada docente se le entregó una papeleta con cinco renglones y se le solicitó escribir cinco palabras que ambas imágenes, consideradas en conjunto, le evocaran. Durante la escritura surgieron comentarios breves que la investigadora anotó en una bitácora de campo.

Después de concluir las respuestas escritas, se produjeron intervenciones más extensas y debates sobre la inclusión en las aulas. Estos intercambios se recuperaron mediante resúmenes elaborados por la investigadora al salir de la actividad. Las expresiones presentadas entre comillas en los resultados corresponden a registros textuales de las palabras de los participantes y se distinguen de las síntesis elaboradas posteriormente.

Aunque las imágenes no contenían las expresiones inclusión o educación inclusiva, la presentación verbal del tema, el contenido visual y el contexto del Consejo Técnico Escolar pudieron orientar las asociaciones. Asimismo, los comentarios realizados durante la escritura pudieron influir en las respuestas de otros participantes. Por ello, las evocaciones se consideraron producciones individuales elaboradas en un contexto de interacción grupal, sin asumir que fueran independientes de dicho encuadre.

Estrategia de análisis

Las cinco palabras evocadas por cada uno de los 102 participantes conformaron un corpus de 510 evocaciones, que se conservaron íntegramente durante la sistematización. Se realizó una normalización léxica que comprendió la corrección de tildes y la unificación de variantes de una misma familia léxica cuando se consideró que conservaban el sentido expresado, además de formas en singular y plural. Por ejemplo, las respuestas familiar y familia se registraron bajo la forma familia. Esta operación unificó las denominaciones utilizadas para el recuento, sin eliminar las ocurrencias originales. No se agruparon palabras distintas por semejanza semántica; por tanto, las frecuencias corresponden a los términos resultantes de la normalización léxica y no a categorías temáticas.

La información se organizó con apoyo de ATLAS.ti y se realizó un recuento descriptivo de las frecuencias de aparición de los términos. Las recurrencias se presentaron mediante una tabla y una gráfica de barras. Una mayor frecuencia no se interpretó como indicador de centralidad ni como evidencia de la estructura o del núcleo central de una representación social.

Las notas de campo se leyeron en conjunto con las palabras evocadas para identificar expresiones que contribuyeran a delimitar el objeto de estudio. Como referente interpretativo se recuperaron las definiciones de inclusión educativa y educación inclusiva de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019). Desde este referente se examinaron los comentarios sobre la diversidad del alumnado, las experiencias escolares y las dificultades para responder a distintas necesidades en el aula.

Esta lectura estuvo orientada por el interés de delimitar el objeto de representación social y, por tanto, no se consideró una clasificación exclusivamente emergente de los datos. Las referencias a la diversidad del alumnado y a las formas de responder a ella en la vida escolar se examinaron en relación con la definición de educación inclusiva adoptada por la investigación. Los fragmentos identificados se recuperaron como indicios para fundamentar esa delimitación, sin asumir que los docentes compartieran la distinción conceptual de la ENEI ni que sus expresiones confirmaran por sí mismas la existencia de una representación social.

Resultados

Evocaciones ante los estímulos visuales

El término inclusión registró la frecuencia más alta, con 82 ocurrencias, seguido de igualdad (39), diversidad (38), empatía (38), respeto (37) y equidad (29). También aparecieron términos como compañerismo e integración (14 ocurrencias cada uno), solidaridad (12), educación (11), apoyo y unión (10 cada uno). La tabla 1 presenta los primeros 15 términos del listado ordenado por frecuencia descendente. El corte se realizó por razones prácticas de presentación. Debido a que otros términos también registraron siete ocurrencias, la selección no incluye la totalidad de las palabras empatadas en esa frecuencia ni atribuye mayor relevancia a las incluidas. Las ocurrencias de los términos no mostrados se conservaron en el corpus de 510 evocaciones.

Tabla 1. Evocaciones de mayor frecuencia ante los estímulos visuales

Núm.	Palabra	Frecuencia
1	inclusión	82
2	igualdad	39
3	diversidad	38
4	empatía	38
5	respeto	37
6	equidad	29
7	compañerismo	14
8	integración	14
9	solidaridad	12
10	educación	11
11	apoyo	10
12	unión	10
13	acompañamiento	9
14	discapacidad	7
15	participación	7

Nota. Elaboración propia. La frecuencia corresponde al número de ocurrencias de cada término después de la normalización léxica del corpus de 510 evocaciones, producido por 102 docentes mediante cinco palabras por participante. Los 15 términos presentados reúnen 357 ocurrencias, equivalentes al 70.0 % del corpus; las 153 ocurrencias restantes corresponden a términos no desglosados en la tabla. La selección tiene una finalidad descriptiva y no implica que los términos omitidos carezcan de relevancia analítica.

La figura 1 ofrece una representación gráfica de las recurrencias. Su lectura debe considerar que la palabra inclusión había sido mencionada al presentar el tema de investigación; por tanto, su frecuencia no se interpreta como evidencia de una identificación espontánea del objeto por parte de los docentes.

Figura 1. Evocaciones de mayor frecuencia asociadas a los estímulos visuales



Nota. La frecuencia corresponde al número de ocurrencias de cada término en el corpus de 510 evocaciones. La representación tiene una finalidad descriptiva y no establece relaciones de centralidad entre los términos.

Expresiones registradas en la bitácora de campo

El recuento de las evocaciones se complementó con las expresiones registradas en la bitácora, que permitieron explorar valoraciones y experiencias vinculadas con la inclusión en la vida escolar. En los párrafos siguientes se sintetizan los contenidos de esos registros.

Si bien el término *inclusión* presentó la mayor recurrencia entre las evocaciones, su interpretación no se realizó de manera aislada. En el conjunto de asociaciones también se identificaron términos que remitían al ámbito educativo y a las relaciones y prácticas desarrolladas en este contexto. A ello se sumaron las expresiones registradas durante la actividad, en las que los docentes compartieron experiencias del aula y valoraciones sobre las posibilidades y dificultades para atender la diversidad del alumnado. La convergencia entre estas asociaciones y expresiones permitió reconocer que el fenómeno adquiría significado para los participantes en relación con su experiencia educativa cotidiana. Mientras los docentes observaban las imágenes y realizaban el ejercicio, intercambiaron opiniones acerca de lo que entendían por inclusión, sus alcances y limitaciones.

Entre las expresiones registradas, algunos docentes manifestaron una valoración favorable hacia el modelo anterior de integración educativa. Por ejemplo, señalaron: *"estábamos mejor con el modelo anterior de atención a niños con discapacidad"* (DocentesEsc3). Desde su perspectiva, la atención brindada bajo dicho modelo permitía que el personal de USAER proporcionara apoyos específicos a determinados estudiantes fuera del aula regular, particularmente mediante actividades de acompañamiento y regularización. En estos discursos se advierte una valoración positiva de la intervención especializada, en contraste con las demandas que los participantes atribuyen actualmente a la educación inclusiva.

Otros docentes asociaron la educación inclusiva con una ampliación de los grupos y circunstancias que deben ser considerados en la atención educativa, al señalar que esta *"es más amplia porque engloba a niños con otras circunstancias como inmigrantes, de bajos recursos económicos o niños enfermos"* (DocentesEsc4), comentarios similares se expresaron también en la escuela cinco y seis.

Asimismo, algunos participantes hicieron referencia a su presencia en las orientaciones institucionales: *"ahora nos piden que trabajemos la educación inclusiva en los salones y eso también viene en las guías de consejo técnico"* (DocentesEsc8) también hubo comentarios similares en la escuela nueve.

Las expresiones también mostraron tensiones relacionadas con su puesta en práctica. Algunos docentes señalaron: *"tenemos niños con diferentes circunstancias y desde la educación inclusiva tengo que atender a todos por igual, pero es difícil porque cada uno requiere distintas cosas"* (DocentesEsc1), se realizaron comentarios similares en las escuelas dos, tres y cinco.

En conjunto, las evocaciones y las expresiones registradas en la bitácora aportaron indicios para precisar el objeto de estudio inicialmente planteado como inclusión educativa. Las referencias a la diversidad del alumnado, a las demandas institucionales y a las dificultades para responder a distintas necesidades en el aula se interpretaron en relación con la definición de educación inclusiva adoptada por la investigación. Esta articulación contribuyó a delimitar el objeto, sin asumir que los docentes distinguieran conceptualmente ambas denominaciones. Los indicios se comprendieron dentro del encuadre visual, verbal e institucional de la actividad.

Discusión

Los resultados de esta exploración muestran que la inclusión constituyó un referente reconocible para los docentes participantes y que fue asociada con términos como igualdad, diversidad, empatía, respeto y equidad. Estas asociaciones permiten advertir que el fenómeno no fue significado exclusivamente desde una dimensión técnica o normativa, sino también mediante referentes valorativos y relacionales. No obstante, por el carácter exploratorio del ejercicio, la recurrencia de estos términos

no permite atribuirles centralidad ni establecer a partir de ellos la organización interna de una representación social.

Las asociaciones valorativas y las referencias a experiencias escolares identificadas en esta exploración coinciden con la atención a los conceptos, actitudes y prácticas docentes que reporta Méndez-Munévar (2024), así como con la relevancia de la diversidad en el aula señalada por Muñoz-Oyarce et al. (2023). En este artículo, estos elementos contribuyen específicamente a fundamentar la delimitación de la educación inclusiva como objeto de representación social, sin pretender caracterizar una representación en su conjunto.

En la presente exploración, sin embargo, las asociaciones léxicas adquirieron mayor sentido al ser consideradas junto con las expresiones espontáneas registradas durante la actividad. Los comentarios acerca de las dificultades para atender la diversidad, las diferencias percibidas entre modelos anteriores de atención y la educación inclusiva, así como las referencias a las demandas institucionales para desarrollar prácticas inclusivas, muestran que el fenómeno se relaciona con experiencias concretas de la práctica profesional. En este sentido, la inclusión no apareció únicamente como un término reconocido por los participantes, sino como un asunto sobre el cual existen interpretaciones, valoraciones e incluso tensiones.

Los diálogos registrados en la bitácora de campo permiten profundizar en una tensión que trasciende el reconocimiento conceptual de la educación inclusiva y se sitúa en las posibilidades concretas para llevarla a la práctica.

Durante la actividad, algunos docentes expresaron que atender simultáneamente a estudiantes con distintos ritmos, características y requerimientos representa una dificultad cotidiana. Sus intercambios permiten advertir una tensión entre los principios de igualdad, respeto y empatía asociados con la educación inclusiva y la complejidad de concretarlos en el aula. Desde esta interpretación, ofrecer oportunidades a todo el alumnado plantea el desafío de responder a sus necesidades particulares.

En este escenario, el acompañamiento de USAER adquirió un significado particular en los intercambios registrados durante la actividad. Algunos docentes valoraron favorablemente formas de atención asociadas con el modelo de integración educativa, especialmente la posibilidad de que el personal especializado proporcionara apoyos específicos a determinados estudiantes. Estas expresiones permiten advertir una tensión entre las formas de atención que los participantes reconocen de modelos anteriores y las demandas que actualmente atribuyen a la educación inclusiva. Más que asumir una oposición entre ambos modelos, estos diálogos muestran que los docentes interpretan las transformaciones de la atención a la diversidad desde sus propias experiencias profesionales y desde las posibilidades que perciben para responder a las necesidades presentes en el aula.

En conjunto, estos discursos permiten advertir que la educación inclusiva adquiere significado en una zona de tensión entre el principio de atención a la diversidad y las condiciones que los docentes perciben para hacerlo posible.

Esta dimensión encuentra correspondencia con lo reportado por Rendón Maca y Castillo Ospina (2025), quienes identificaron que las percepciones de docentes de educación básica sobre la educación inclusiva se encuentran relacionadas con factores como la formación específica, el apoyo institucional y los recursos disponibles. De manera semejante, Gutiérrez y Martínez Fernández (2020) han mostrado que las representaciones docentes constituyen una vía para comprender cómo la inclusión es interpretada por quienes participan directamente en las prácticas escolares.

Desde la perspectiva procesual asumida en este estudio, estos elementos resultan relevantes porque permiten aproximarse al fenómeno atendiendo a los significados producidos por los sujetos y a su vinculación con las experiencias y prácticas cotidianas. En este punto, las evocaciones no fueron consideradas unidades aisladas cuyo valor dependiera exclusivamente de su frecuencia, sino indicios que adquirieron significado al ser interpretados junto con las expresiones registradas durante la actividad. Esta decisión resulta congruente con el interés del enfoque procesual por comprender los contenidos y procesos de construcción de significados en contextos sociales concretos (Banchs, 2000).

La delimitación de la educación inclusiva como objeto de representación social se sustentó en la articulación entre la distinción conceptual adoptada y los materiales producidos durante la exploración. Las referencias docentes a la diversidad del alumnado, las prácticas pedagógicas y las dificultades de atención en el aula aportaron indicios para precisar el ámbito de indagación. Sin embargo, estas expresiones se produjeron ante estímulos visuales y una presentación verbal relacionados con la inclusión, dentro del Consejo Técnico Escolar. Por ello, la denominación educación inclusiva se asumió como una delimitación analítica de la investigadora, sin atribuir a los participantes una distinción conceptual compartida entre inclusión educativa y educación inclusiva ni considerar sus respuestas una confirmación independiente del encuadre de la actividad.

De esta manera, el principal aporte de la fase exploratoria no radica en demostrar la existencia de una representación social acabada ni en establecer sus elementos centrales y periféricos. Su contribución consiste en proporcionar elementos empíricos para fundamentar la pertinencia del objeto que será profundizado posteriormente. Esta

distinción resulta relevante ante las advertencias metodológicas formuladas en el campo de las representaciones sociales acerca de la necesidad de justificar la construcción del objeto y mantener congruencia entre los presupuestos teóricos, las técnicas utilizadas y el alcance de las interpretaciones.

Conclusiones

La construcción de un objeto de representación social requiere un proceso de delimitación teórica y empírica que permita reconocer su pertinencia para el grupo social estudiado. Desde esta perspectiva, no resulta suficiente asumir que un fenómeno constituye un objeto de representación por su presencia en discursos institucionales o normativos; es necesario aproximarse a las formas en que los sujetos lo nombran, interpretan, discuten y relacionan con su experiencia cotidiana. En este sentido, la exploración realizada permitió aportar elementos para la delimitación del objeto de representación a partir de las evocaciones y expresiones producidas por los docentes participantes.

Las evocaciones y las expresiones registradas durante la actividad aportaron indicios de significados y experiencias escolares que, desde el referente conceptual adoptado, se interpretaron en relación con la educación inclusiva. La interpretación conjunta de ambos tipos de información aportó indicios acerca de la relevancia que el fenómeno adquiría para el colectivo estudiado. Estos hallazgos fueron considerados con una finalidad exploratoria y no como evidencia de la estructura, la centralidad de determinados elementos o la existencia de un núcleo central de una representación social.

A partir de la convergencia de estos elementos, fue posible avanzar desde una aproximación inicial centrada en la inclusión educativa hacia la delimitación de la educación inclusiva como objeto de representación social para la investigación. Este tránsito no implicó considerar ambos términos como equivalentes, sino precisar teórica y empíricamente el fenómeno que sería objeto de indagación. La delimitación alcanzada no constituye una demostración definitiva de la existencia o configuración de una representación social, sino una decisión teórico-metodológica sustentada en los indicios obtenidos durante la fase exploratoria. Los resultados constituyen, por tanto, un punto de partida para profundizar en los contenidos, sentidos y significados que los docentes construyen en torno a la educación inclusiva.

Alcances y limitaciones

Los hallazgos deben interpretarse considerando el carácter exploratorio de esta fase y las características del grupo participante, conformado por docentes pertenecientes a una misma zona escolar considerando docentes de escuelas públicas y particulares. Asimismo, las asociaciones producidas mediante estímulos visuales permitieron aproximarse a los términos y significados vinculados con el fenómeno, pero no constituyen por sí mismas evidencia suficiente para determinar la existencia, estructura u organización de una representación social. Por ello, la delimitación alcanzada representa un punto de partida para fases posteriores de investigación orientadas a profundizar en los discursos, significados y prácticas mediante otras estrategias de producción y análisis de información.

Financiamiento

La investigación no recibió financiamiento externo específico.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflictos de interés relacionados con la investigación, autoría o publicación de este artículo.

Contribución de autoría

La autora realizó la conceptualización, diseño metodológico, producción y análisis de la información, interpretación de los resultados, redacción y revisión final del manuscrito.

Disponibilidad de datos y materiales

Los datos que sustentan los hallazgos de esta investigación no se encuentran disponibles públicamente debido a los compromisos de confidencialidad y protección de la identidad de las personas participantes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Durante la preparación del manuscrito se utilizó ChatGPT (OpenAI) como herramienta de apoyo para la revisión de la redacción académica, la claridad expositiva, la organización de algunos apartados y la revisión lingüística de las versiones en español e inglés. La herramienta no fue utilizada para producir los datos empíricos ni para sustituir el análisis e interpretación de la información. La conceptualización del estudio, el diseño metodológico, la producción y análisis de los datos, la interpretación de los resultados y las conclusiones son responsabilidad de la autora, quien revisó y validó el contenido final del manuscrito.

Referencias

Abric, J.-C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J.-C. Abric (Ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53–74). Ediciones Coyoacán.

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations, 9*, 3.1–3.15. https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/269

Cuevas Cajiga, Y., & Mireles Vargas, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: Producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos, 38*(153), 65–83. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636

Flores, J. I. (2005). Presentación. En W. Doise, A. Clémence, & F. Lorenzi-Cioldi, *Representaciones sociales y análisis de datos* (pp. 9–20). Instituto Mora.

Gutiérrez, M. F., & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, Artículo e13. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260

Gutiérrez-Vidrio, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 10*(29), 105–123. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.525

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469–494). Paidós.

Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

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

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Muñoz-Oyarce, M. F., Monzalve-Macaya, M., & 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, 12*(2), 720–728. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070

Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction: An analysis of the foundations and the structure of knowledge*. University of Chicago Press.

Rendón Maca, M. M., & Castillo Ospina, J. (2025). Representaciones sociales y barreras en la educación inclusiva: Perspectivas de docentes de educación básica. *Revista Andina de Educación, 8*(2), Artículo 5521. https://doi.org/10.32719/26312816.5521

Reyes Fonseca, M. (2025). Educación inclusiva. Una reflexión conceptual. *Miradas Interculturales, 4*(1), 67–70. https://uiem.edomex.gob.mx/sites/uiem.edomex.gob.mx/files/files/A%C3%91O%202025/INVESTIGACI%C3%93N/Miradas%20Interculturales/Interculturalidad%20V4.pdf

Rubira-García, R., Puebla-Martínez, B., & Gelado-Marcos, R. (2018). Social representations in studying information, knowledge, and mediations: A critical review. *Social Sciences, 7*(12), Artículo 256. https://doi.org/10.3390/socsci7120256

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Programa sectorial de educación 2013–2018*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/planeacion/mediano_plazo/PSE/PSE_2013-2018.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2014, 13 de marzo). *Comunicado 060. La calidad de la educación no es sólo una exigencia moral, es un mandato constitucional: SEP* [Comunicado de prensa]. https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-060-la-calidad-de-la-educacion-no-es-solo-una-exigencia-moral-es-un-mandato-constitucional-sep

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*.

Wagner, W., & Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En J. F. Morales, M. Moya, E. Rebolloso, J. M. Fernández, C. Huici, J. Marqués, D. Páez, & J. A. Pérez (Eds.), *Psicología social* (pp. 817–842). McGraw-Hill.