



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
MAESTRÍA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana
de la UAEM.**

Aspirante: Anselmo Vázquez Vázquez.

Director de tesis: Dr. Ulises Delgado Sánchez

Comité tutorial: Dr. Eliseo Guajardo Ramos.

Dr. Leonardo Manríquez López.

Dra. Alma Janeth Moreno Aguirre.

Mtra. Yadira Jaime Bahena.

Mayo, 2020

DEDICATORIA

A mi familia, que nunca falta a la cita de brazos abiertos para apoyar y contener...

AGRADECIMIENTOS

A Conacyt, por ofrecerme tan hermosa oportunidad de crecimiento profesional y científico.

A la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que abrió sus puertas para que esta investigación se desarrollara y ofreció siempre un espacio ético y cordial que facilitó el camino.

A mis queridos y admirados profesores de la Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que han acompañado cada paso en este proceso formativo.

Agradezco muy especialmente a mis tutores, la Dra. María Guadalupe Santos Carreto y el Dr. Ulises Delgado Sánchez, para ambos mis más altos respetos y admiración, como profesionales y como seres humanos.

A mi familia, siempre a mi lado y co-constructora de cada obra de mi vida.

ÍNDICE

RESUMEN	.....	5
INTRODUCCIÓN	.....	6
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	.....	9
1.1. Antecedentes	.....	9
1.2. Objetivos	.....	20
1.3. Variables del estudio	.....	21
1.4. Justificación	.....	22
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEORICOS	.....	24
2.1. Políticas públicas en el ámbito educativo: de la integración a la inclusión.	.....	23
2.1.1. De la integración a la inclusión.	.....	36
2.2. Representaciones Sociales.	.....	42
2.3. Universidad, discapacidad e Inclusión.	.....	46
CAPÍTULO 3. MÉTODO	.....	54
3.1. Tipo de estudio y diseño.	.....	54
3.2. Participantes.	.....	55
3.3. Procedimiento	.....	57
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	.....	58
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	.....	63
CONCLUSIONES	.....	129
REFERENCIAS	.....	132
ANEXOS	.....	141

RESUMEN.

La presente investigación tiene como **objetivo** caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM. En cuanto al **método**, es un estudio de enfoque cualitativo, en el que se utiliza un instrumento (escala tipo Likert) elaborado a partir de la dimensión “desarrollando prácticas inclusivas” del índice para la inclusión, así como la técnica de grupo focal y la entrevista semiestructurada. Los **participantes** fueron 42 alumnos del primer semestre de la carrera de Comunicación Humana de la UAEM, cuyas edades oscilaban entre 18 y 19 años; y 38 estudiantes del octavo semestre, con edades entre 22 y 24 años, de igual manera participaron docentes y trabajadores de administración y servicios. Destacan como principales **resultados** que la investigación aporta el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios sobre las prácticas inclusivas en la facultad, favoreciendo la comprensión de los diferentes grupos del estudio, para poder influir, a partir de sus representaciones en la transformación de las prácticas inclusivas en la facultad. Se propone la creación en la facultad de un equipo de gestión y coordinación encargado de dirigir y potenciar los aspectos relacionados con la inclusión educativa en todas sus vertientes en la facultad, ya que a pesar de que radica en la propia facultad el proyecto de educación inclusiva de la universidad, por las características propias de formación en este lugar, necesita de un área que coordine y controle esta actividad.

INTRODUCCIÓN.

“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1994, p.59).

La tarea de garantizar educación de calidad para todos constituye un verdadero reto profesional. Enseñar a los que aprenden con mayor facilidad, no es una tarea tan difícil para el profesional especializado, pero buscar las vías, métodos, procedimientos y medios que garanticen el máximo desarrollo de cada educando de acuerdo con sus particularidades, es una labor mucho más compleja que exige preparación, estudio, reflexión y búsqueda de alternativas metodológicas para dar la respuesta educativa más adecuada a cada alumno (Bell, 1997).

Para el logro de esta finalidad se necesita llevar a cabo una inclusión educativa adaptada a las necesidades específicas del alumnado, si partimos de concebir la inclusión educativa como un consolidado de propuestas y convenios que, tienen una función social, buscando el acceso al conocimiento, a la ciencia, a las artes, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Gayle, 2007).

Una de las obras claves en este ámbito es el denominado “Index for Inclusion” realizado por Tony Booth y Mel Ainscow en el año 2002. Una de las dimensiones que contempla este índice, es la denominada, prácticas inclusivas, la cual busca garantizar que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela (Sandoval, 2002).

En otro orden de interés se encuentra lo relacionado con las representaciones sociales, como constructo social de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones.

Según Perera (2005), en su propuesta conceptual concibe a las representaciones sociales como: “Una dimensión subjetiva que integra contenidos y procesos cognitivos y simbólicos, mediados por procesos afectivo/emocionales, que actualiza el objeto en una situación particular condicionada por el contexto socio-histórico-cultural concreto” (p. 58).

Las representaciones sociales se convierten así en una explicación de los acontecimientos cotidianos y nos permiten construir una posición frente a ellos.

La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se encuentra en el proceso de convertirse en una universidad inclusiva, ya que desde el año 2013 se labora en el Programa Universitario para la Inclusión de Personas con Discapacidad, ahora Unidad para la Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad. Ya en el ciclo escolar 2015-2016, se diseñan e instrumentan las Unidades de Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE-UAEM), siendo esto un paso de avance muy importante en este sentido (Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad, 2015)

Por otra parte, se encuentra dentro de sus facultades la Facultad de Comunicación Humana, encargada de formar profesionistas, preparados para atender la diversidad de alumnos en diferentes contextos, desde sus estudios de pregrado. Así como la Maestría en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva, que tiene como objetivo fundamental, la formación de maestros competentes en atención a la diversidad y educación inclusiva con conocimientos

teóricos, metodológicos y de intervención para el análisis de las prácticas educativas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión.

Por lo que se considera interesante y necesario conocer la representación social que existe en la facultad relativa a las prácticas inclusivas que emergen de los propios conocimientos, opiniones, creencias y actitudes que poseen sus miembros, relacionados con las barreras a la participación y el aprendizaje en esta facultad.

De modo que la presente investigación se propone, caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM y por otra parte analizar el tipo de relaciones que se establecen entre discapacidad y prácticas inclusivas en dicho contexto.

La estructura capitular que se propone para el proyecto consta de una introducción, un primer acápite de planteamiento del problema, un segundo acápite de fundamentos teóricos, que ofrece un grupo de elementos históricos y teóricos en torno a las principales categorías de estudio, un tercer acápite dirigido al método, un cuarto acápite sobre resultados. Por último, se presentan las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

Entre las aproximaciones de las últimas décadas en torno al tema objeto de estudio se puede destacar que, en Latinoamérica se aprecian experiencias en materia de educación inclusiva desarrolladas en Chile, El Salvador, Perú, Colombia, Paraguay, Brasil, Uruguay y Guatemala.

Estas experiencias fundamentalmente están basadas en estudios sobre preparación de docentes para la inclusión educativa, así como en actitudes, conocimientos y prácticas inclusivas, de manera aislada en diferentes localidades y centros escolares (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014).

Los estudios sobre representación social en torno a la inclusión en ambientes educativos, hasta este momento consultados, provienen de países como España, México y Chile, entre los años 2008 y 2012, donde se ha encontrado en el caso de Chile en el 2008, un estudio sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa, arribando a interesantes resultados que evidencian que la educación inclusiva favorece la socialización de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que el rendimiento académico de estos alumnos se ve favorecido en la modalidad inclusiva, así como que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con estas características (Sánchez, 2008).

También en Chile en el año 2013 se estudian las representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior, tomando para ello una muestra de estudiantes de diferentes universidades, en este caso su objetivo estuvo centrado en determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre discapacidad, inclusión

y el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior, utilizando para su estudio la técnica de redes semánticas, en este caso los resultados estuvieron relacionados fundamentalmente, a la relación principal que hacen respecto al concepto de inclusión con el concepto de inserción, seguidos por aceptación e integración; así mismo con el concepto de discapacidad, donde su núcleo semántico está configurado por la palabra limitación y le continúan las palabras deficiencia, diversidad e incapacidad. Con relación al concepto de inclusión en educación superior podemos apreciar que el núcleo semántico está configurado por la palabra compañerismo, seguida por aceptación, derecho, igualdad y necesario (Isaacs & Mansilla, 2013).

En el caso de Venezuela se encontró un estudio relacionado con la aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual, para este estudio se tomó una muestra de profesores universitarios que hubiesen tenido experiencias con alumnos con estas características en su clase, y a través de una entrevista a profundidad, se denotan los resultados más significativos, los profesores poseen una visión de la persona con discapacidad visual desde sus limitaciones y no desde las potencialidades; tienen sentimientos de miedo en el momento de impartir clases, demandan ampliar sus conocimientos en el área y fortalecer sus estrategias personales y de enseñanza para elevar la calidad de su práctica educativa con estos estudiantes, de esta manera, iniciar aportes al proceso de transformación hacia una educación inclusiva en el marco de las políticas educativas a nivel universitario (Tovar, 2015).

En España, específicamente en la provincia de Alicante, se refiere un estudio sobre las percepciones y actitudes del profesorado hacía la inclusión, como indicador de prácticas educativas inclusivas en el aula, realizado en el 2011, con una muestra de profesores de

infantil, primaria y secundaria, algunos de los resultados de este estudio arrojan que, la actitud que asumen estos hacia la inclusión influirá directamente en su práctica, los profesores que decían disponer del tiempo necesario controlaban y seguían con mayor calidad el dominio de los conceptos y los profesores de enseñanzas más bajas adaptaban más la enseñanza (Chiner, 2011).

En el caso de México en el año 2012, se realiza un estudio relativo a las representaciones sociales en docentes de educación básica frente a la inclusión escolar, se aplicaron las técnicas de observación, cuestionario y entrevista a 17 actores educativos, denominándose, gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras, los resultados que se manifiestan en orden descendente son, como la más sobresaliente, falta de capacitación, seguida de las expresiones materiales, alumno, orientar, capacidades y comprometerme (Garnique, 2012). En el año 2016, también en México, se realiza un estudio que aborda la discapacidad y la educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?, para ello se realizaron 137 encuestas aplicadas al personal docente, administrativo y alumnos con y sin discapacidad de las regiones de Xalapa y Veracruz.

En este estudio se encontró que los alumnos sin discapacidad se encuentran muy de acuerdo en lo relativo al derecho de las personas con discapacidad a una educación universitaria, por su parte los docentes universitarios se encuentran de acuerdo en un porcentaje medio-bajo. En cuanto al respeto a los derechos de los alumnos con discapacidad por parte de la universidad, se encontró que los profesores estaban muy de acuerdo y los alumnos con discapacidad estaban de acuerdo.

Con relación a la accesibilidad en la universidad, los alumnos sin discapacidad se encuentran en desacuerdo y los profesores, de acuerdo en un porcentaje muy bajo. En el aspecto,

participación en igualdad de oportunidades y equidad, los alumnos sin discapacidad estuvieron, de acuerdo, y los profesores también, solo que en un porcentaje muy bajo.

Con relación al aspecto de ver a la universidad como espacio donde se admite la diversidad, tenemos que los alumnos sin discapacidad están, muy de acuerdo, los profesores, muy de acuerdo en menor por ciento y en el caso del progreso de las personas con discapacidad, tenemos que los alumnos sin discapacidad se encuentran, muy de acuerdo en alto por ciento, de que pueden tener progreso, siguiéndole el personal administrativo y profesores en menor cuantía y los alumnos con discapacidad se perciben ellos mismos aún más limitados en este aspecto (Cruz, 2016).

En estudios realizados específicamente en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM y como resultados del programa de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, pudimos encontrar varios estudios relacionados con el tema en cuestión, un primer estudio que lleva como título, “La inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Las representaciones sociales del docente en Educación Primaria”, efectuado en el año 2013, este estudio se propuso como objetivo general, conocer las representaciones sociales del docente ante el reto de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad que asisten a la educación primaria.

Se realizó en una escuela primaria de Tetela del Volcán en el Estado de Morelos, la muestra estuvo constituida por 18 docentes, 2 docentes de apoyo (USAER) y la directora del centro en cuestión, se aplicaron las técnicas de recogida de información, observación participante y la entrevista semiestructurada, las principales regularidades encontradas en el estudio fueron, falencias en la formación académica del docente, falta de interés y compromiso de los docentes sobre el tema, creencias y formas de percibir a las personas con discapacidad y que las

representaciones que poseen se corresponden con el modelo de integración educativa (Trujillo, 2013).

Como segundo estudio revisado encontramos el que lleva por título, “Las representaciones sociales del instructor comunitario en torno a la Inclusión Educativa” realizado en el año 2016, como objetivo general, identificar las representaciones sociales de los instructores comunitarios en torno a la inclusión educativa para proponer alternativas de mejora al trabajo docente comunitario.

Para ello se tomó como población a 26 instructores comunitarios de escuelas suburbanas y multigradas de 14 municipios, así como 3 capacitadores tutores y 1 coordinador de primaria, se aplicaron cuestionarios, entrevistas y observaciones como instrumentos de recogida de información. Las conclusiones fundamentales a las que arriba el estudio, estuvieron relacionadas con, la paulatina modificación del concepto de integración por el de inclusión durante el transcurso del propio estudio, desconocimiento y falta de capacitación de los docentes y clima institucional favorable (Axomulco, 2016). Además, relativo al tema, dentro del historial de la propia maestría encontramos otro estudio que lleva por título, “El docente de USAER en la educación inclusiva: Representaciones sociales sobre su rol”, también efectuado en el año 2016. Este estudio tuvo como objetivo general el de conocer la representación social del docente de educación especial que trabaja en USAER respecto a su rol en el proceso de educación inclusiva.

Para ello se aplicó un cuestionario y una entrevista en profundidad al personal docente de USAER, arrojando como principales regularidades que los docentes poseen la representación, que deben desempeñar el rol de orientador, varios de los significados elaborados que dan sentido a la inclusión se ubican en el terreno de lo administrativo, los docentes perciben como dificultades para trabajar a favor de la inclusión el exceso de trabajo administrativo, falta

de tiempo, falta de apoyo por parte de los padres de familia, falta de preparación en el tema por parte de los maestros (Barberena, 2016).

En resumen, en estos momentos podemos identificar que en sentido general en los estudios revisados, sobre todo en Latinoamérica, referidos al tema de las representaciones sociales en el campo de la discapacidad y la inclusión, nos relatan un panorama donde aún los docentes de diferentes enseñanzas y específicamente los docentes universitarios, no han tenido en su formación inicial, ni tampoco en su ejercicio profesional una preparación adecuada para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, ni para la inclusión educativa, se continúa percibiendo el término discapacidad tanto por docentes como por estudiantes del nivel superior como un término relativo a limitación, por su parte con relación al término inclusión continúa siendo muy restringida la percepción que se tiene, enmarcándolo en aspectos como compañerismo, aceptación, derecho, igualdad, necesario.

En el caso de México, específicamente, se encontró que los profesores de educación básica no se sienten preparados para asumir el reto de la inclusión, que poseen falta de interés y compromiso sobre el tema, creencias y formas de percibir a las personas con discapacidad y que las representaciones que poseen se corresponden con el modelo de integración educativa.

Encontramos también que las representaciones del instructor comunitario se relacionan con el desconocimiento y falta de capacitación de los docentes, así como la paulatina modificación del concepto de integración por el de inclusión durante el transcurso del propio estudio. Se puede apreciar además que la representación social del docente de educación especial que trabaja en USAER respecto a su rol en el proceso de educación inclusiva considera que deben desempeñar el rol de orientadores, además perciben como dificultades para trabajar a

favor de la inclusión el exceso de trabajo administrativo, falta de tiempo, falta de apoyo por parte de los padres de familia y falta de preparación en el tema por parte de los maestros.

En el caso de los docentes universitarios (Cruz, 2016) plantean encontrarse en un nivel muy bajo de acuerdo con la entrada de estudiantes con discapacidad a este nivel de enseñanza, manifiestan además que las instituciones universitarias no son lo suficientemente accesibles, y en cuanto al progreso de las personas con discapacidad en este nivel se aprecia que los alumnos sin discapacidad se encuentran muy de acuerdo en este progreso, no siendo de esta forma la representación que poseen los docentes y aún más bajas expectativas poseen los propios alumnos con discapacidad.

Donde las prácticas inclusivas son débiles, escasamente críticas o ingenuas, podría ser la apertura para el análisis del proceso de exclusión en el sistema educativo. Basándose sobre todo en implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que abrir nuevas puertas a la marginación y la exclusión.

La exclusión es un hecho social generado, sea porque un individuo es incapaz de integrarse a una sociedad, sea porque la sociedad es incapaz de integrar ciertas categorías de individuos considerados económica y socialmente inútiles (Kasriel, 2006).

Quizás el discurso políticamente correcto, pero hasta ahora no muy eficaz en las prácticas de la inclusión, deba considerar además al discurso de la exclusión como indicador también de estas prácticas.

Una incursión en la etimología de ambos términos nos conduce a los verbos latinos incluido, que significa “encerrar, insertar” y excluido, cuyo significado es “encerrar afuera”. El término alude, entonces, a una relación espacial en la que, demarcado un adentro y

un afuera, los dos verbos se complementan y se oponen. Las relaciones centro-periferia constituyen la base del significado de los dos conceptos (Camilloni, 2011).

Referirse a la existencia de personas excluidas, implica al mismo tiempo pensar que existen personas incluidas. El punto en cuestión es que no se trata de dos órdenes de la realidad, sino de un mismo proceso (Míguez, 2006).

Con relación a este polémico asunto, podemos plantear que, dentro del marco universitario mexicano, se vienen dando pasos para el logro de una mayor inclusión de los alumnos que poseen alguna discapacidad, tal es el caso de las tres universidades autónomas que han normado académicamente sus servicios para estudiantes con discapacidad; estas son, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). Educación inclusiva en Enseñanza Superior (Guajardo, 2017)

No obstante, existen varias universidades autónomas en México que de una u otra forma realizan acciones para enfrentar la entrada en sus aulas y espacios socio-culturales de estudiantes con discapacidad.

A partir de la sistematización realizada por Guajardo (2017), en su obra “Educación Inclusiva en Enseñanza Superior” podemos resumir que:

En el caso del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se ofrecen diseños de accesibilidad para estudiantes y personal con discapacidad.

La Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad de Guadalajara, fundamentalmente, ofrecen becas especiales de estímulos económicos para estudiantes con discapacidad.

La Universidad Autónoma de Coahuila, cuenta con un Centro que brinda servicio para la inclusión laboral de personas con discapacidad.

Por su parte la Universidad Autónoma de Colima coordina Servicios Médicos para trabajadores y estudiantes, a través del Programa Universitario para la Discapacidad (PROUDIS).

La Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), difunde en la comunidad universitaria, técnicas y materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de personas con discapacidad.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas cuenta con una Coordinación de Atención a las Personas con Discapacidad (CODIS). También la Universidad Veracruzana tiene consolidado un Programa Universitario para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad (PIIP).

A partir del análisis de los datos recopilados de las distintas universidades aquí representadas hasta el momento, podemos ver que existen universidades que contienen proyectos más abarcadores en el tema y otras se centran en áreas más específicas referidas a la inclusión de sus estudiantes con alguna discapacidad.

Por otra parte, hemos podido apreciar que, en la actualidad, dentro del marco universitario, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), desde el 07 de mayo del 2013 en sesión ordinaria del consejo universitario, tomó el acuerdo por el que se crea y se establecen las bases de organización del programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad.

A partir de estos sucesos se procedió a la realización de un censo general de personas con discapacidad, con el propósito de saber cuántas personas con estas características hay en la UAEM, qué tipo de discapacidad presentan, qué barreras u obstáculos enfrentan, así

como qué acciones se deben realizar para eliminar las barreras y favorecer su inclusión educativa en la máxima casa de estudios morelense (Álvarez, 2016).

Además de presentarse la serie de folletos informativos sobre el programa, en un primer momento referido a las características del programa, así como, temas generales relacionados con la discapacidad.

En un segundo momento, ya en el año 2014, estos folletos comprenden contenidos relacionados con las competencias docentes y prácticas inclusivas, identificación del autismo, entre otras relacionadas con las barreras físicas y de accesibilidad, en este propio año se abre el primer curso sobre lengua de señas mexicanas. Más adelante se introducen temas referidos a otras discapacidades sensoriales y del lenguaje.

La universidad, a partir del ciclo escolar 2015-2016, determina diseñar e instrumentar las Unidades de Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE-UAEM).

Por otra parte, y en correspondencia directa con esta intención de la universidad, la Facultad de Comunicación Humana asume el encargo de formar profesionistas, preparados para generar, transmitir y aplicar el conocimiento en comunicación humana y en la atención a la diversidad, con valores éticos que respondan a las necesidades de la sociedad de acuerdo con un modelo educativo basado en competencias, a través de programas y servicios de calidad, contando además con profesores que generan, aplican y difunden conocimiento, nuevas tecnologías y herramientas en la formación de profesionales y en el desarrollo de la disciplina de los programas educativos.

Asimismo, en esta facultad se desarrolla desde el año 2014, la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, la cual forma profesionistas competentes para identificar necesidades de intervención educativa, así como para diseñar, instrumentar y evaluar

los programas de intervención correspondientes, orientados hacia el favorecimiento de la educación inclusiva e integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad, bajo un enfoque centrado en la adquisición/construcción de conocimientos, competencias, actitudes y valores en los ámbitos de la Inclusión (FCH, 2019).

En estos momentos se encuentra celebrando la entrada de su oncena generación, acumulando una experiencia científica, desde la teoría y la práctica educativa en el tema de la inclusión.

Se aprecia entonces que la UAEM es una de las instituciones de vanguardia en este sentido, sin embargo, los estudios sobre representación social en este nivel de enseñanza son muy escasos, se identifican aún áreas que deben ser abordadas con mayor profundidad. Una de ellas es justamente la exploración de las perspectivas de la comunidad universitaria, que pudiera dar luces importantes en torno a las realidades vigentes y las potencialidades requeridas para continuar el tránsito hacia una universidad inclusiva.

Se puede plantear además que esta universidad es la única dentro del espectro universitario del país que posee un Proyecto de Modelo Inclusivo como tal, ya que otras universidades como la UNAM, Universidad de Veracruz, Universidad Tecnológica de Santa Catalina, Universidad de Guadalajara, han tenido proyectos inclusivos en determinadas facultades y estudios sobre el tema, pero hasta la fecha no se ha consolidado un programa universitario que acoja a toda la población vulnerable de su centro, como lo viene realizando la UAEM.

En el momento en que se está realizando el presente estudio, las oficinas del proyecto Unidad para la Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, se encuentran

radicando en la Facultad de Comunicación Humana, desde donde irradia sus esfuerzos y estrategias hacia la propia facultad y a otras facultades que tienen alumnos incluidos.

A pesar de que se existe un trabajo que viene consolidándose en el tema de la inclusión educativa, aún no se conocen estudios que aborden la dimensión más específica de las prácticas inclusivas que se aplican y que se requieren en los escenarios de la educación superior, así como, las posibles prácticas excluyentes que pudieran derivarse de este binomio, y el tipo de relaciones que se establecen entre discapacidad y dichas prácticas en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos ni específicamente en la Facultad de Comunicación Humana.

De manera que se considera necesario identificar el modo en que se configura la representación social de los miembros de esta comunidad universitaria acerca de las prácticas educativas inclusivas.

Precisamente por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM?

1.2. Objetivos.

Objetivo general: Caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Objetivos específicos:

1. Describir la representación social sobre prácticas inclusivas en estudiantes y docentes pertenecientes al 1ero y 8vo semestre, así como la del personal administrativo y de servicios de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

2. Comparar la representación social sobre prácticas inclusivas en estudiantes pertenecientes al 1ero y 8vo semestre de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.
3. Diseñar un sistema de acciones que permita potenciar las prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

1.3. Variables del estudio:

- Prácticas inclusivas
- Representación social
- Discapacidad

Definición conceptual de variables:

Prácticas inclusivas:

- Ainscow (2004), plantea la definición de prácticas inclusivas como “Los intentos por superar las barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos” (p.34). Basados en este criterio se considera necesario asumir qué prácticas, en tanto se trata de actividades y comportamientos específicos, estaría trascendiendo el criterio de “intentos”, para ser abordadas en el presente estudio como, acciones ejecutadas en la institución educativa, con la intención de superar las barreras para la participación y el aprendizaje de los alumnos (Vázquez, 2020).

Representación Social:

- Según Moscovici (1979), son el punto de intersección entre lo psicológico y lo social, por ello permite a los individuos interpretar y clasificar las circunstancias, fenómenos, situaciones presentadas; en definitiva, es una forma de los sujetos de relacionarse con el mundo, con las cosas, elaborar una significación de dichos fenómenos y construir el mundo simbólico del cual es parte.

Discapacidad:

- El resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales (físicas, intelectuales o mentales) de la persona y del ambiente social y físico que representan las circunstancias en las que vive esa persona. La CIF Incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denotando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y la de los factores contextuales individuales (factores ambientales y personales) (OMS, 2002).

1.4. Justificación.

Esta investigación surge por la necesidad de conocer la comprensión de la representación social sobre prácticas inclusivas, así como, el tipo de relaciones que se establecen entre estas prácticas y la discapacidad, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, a partir de su caracterización. Incursionando en sus principales manifestaciones y relaciones internas, lo que podría arrojar nuevas perspectivas teóricas de análisis.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolla, como un abordaje cualitativo, con los necesarios procesamientos y análisis propios de este paradigma, que permita incursionar los significados, vivencias, experiencias de los implicados en el estudio y con ello su representación social en torno a las prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana.

Finalmente, la relevancia de esta investigación radica, desde lo socioeducativo, en que a partir de la determinación de las representaciones sociales que poseen los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios sobre las practicas inclusivas en la facultad, pueden brindarse pautas para el diseño de una estrategia integradora que favorezca el desarrollo

de prácticas inclusivas, y que resulte guía de trabajo para los agentes educativos implicados en la consecución de dichas prácticas en la educación superior.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

2.1. Políticas públicas en el ámbito educativo: de la integración a la inclusión.

La educación inclusiva, como elemento consustancial de la atención a la diversidad es un tema que continúa ocupando el centro de análisis de diferentes organismos internacionales, además de ser preocupación constante de familiares, docentes, contextos educativos y sociales.

Tuvo que pasar mucho tiempo para que a nivel internacional fueran reconocidas como titulares de derechos a las personas con discapacidad. La primera incursión que se reconoce hasta el momento fue la Declaración Universal de Derechos Humanos, efectuada el 10 de diciembre de 1948 en París, amparada por la Organización de las Naciones Unidas. En su artículo 26, refiere que “Toda persona tiene derecho a la educación” y más adelante dentro de este propio artículo refiere, “La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (ONU, 1948, p. 9).

Es importante resaltar que la base de esta declaración se ha tenido en cuenta para conformar las legislaciones que en este campo se han venido desarrollando a posteriori y ha sido el punto de referencia para el movimiento en favor de los derechos humanos universales.

Ya para los años 70, en el Reino Unido, entra en vigor la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes) y en 1974 ha solicitud del secretario de Educación de ese país, se crea una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, por la necesidad de modificar los esquemas educativos vigentes hasta ese momento. Este informe se hace público en 1978.

El mismo hace referencia a los programas dedicados a niños con discapacidad, haciendo hincapié en el sector de la educación especial y emplea por primera vez el término

necesidades educativas especiales, término que por su relevancia y connotación fue retomado por la ONU más adelante en la conocida Declaración de Salamanca (Informe Warnock, 1978).

Varios años después, en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia, se reúnen representantes de varios países y organizaciones internacionales, en este caso se propone universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década.

A partir de esta conferencia fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, los elementos esenciales emanados de esta conferencia, están relacionados con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la educación como un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación, además propuso un cambio significativo en el enfoque de la educación como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos (UNESCO, 1990).

Aunque no aparece totalmente explícito, hasta el momento, pero estas acciones internacionales fueron dando pautas a los contextos educativos de los diferentes países para la mejora de calidad y la atención a todos sus alumnos, por su puesto incluyendo a los que poseen necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad y se fue formando con mayor solidez la cantera de estudiantes que ingresaban en las aulas universitarias.

Otro suceso importante en este recorrido histórico que versa específicamente sobre las personas con discapacidad y por lo tanto de vital importancia para el presente estudio le corresponde a, la aprobación en la asamblea general de la ONU de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, el 20 de diciembre de 1993.

Estas se resumen en 22 normas que reflejan el mensaje del Programa de Acción Mundial e incorporan la perspectiva de derechos humanos que se ha desarrollado a lo largo del

decenio. Se refieren en sentido general a la igualdad de participación, las medidas de ejecución su implementación, así como los mecanismos de supervisión que abarcan todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad (ONU, 1993).

Sin lugar a duda estas normas enriquecen y les aportan calidad de vida a las personas con discapacidad, velando por sus derechos y motivando su empoderamiento como seres humanos útiles y activos en la sociedad.

Nos corresponde entonces retomar la ya antes mencionada, Declaración de Salamanca, efectuada en 1994, esta Conferencia aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales (popularizando este término) y su Marco de Acción. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras.

Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir "escuelas para todos" esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. Como tales, constituyen una importante contribución al programa para lograr la Educación para Todos y dotar a las escuelas de más eficacia educativa (UNESCO, 1994).

Posteriormente, en el año 2000 la comunidad internacional se reúne de nuevo en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar Senegal, del 26 al 28 de abril, con el objetivo de realizar un balance sobre las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, el hecho fue que muchos países estaban lejos de haber alcanzado las metas establecidas. Se trazan nuevos compromisos, los participantes reafirmaron el logro de una Educación para

Todos para el año 2015, y se identificaron seis objetivos claves de la educación medibles para ese año.

La siguiente reunión para analizar estos objetivos y trazar las nuevas pautas de trabajo, tiene lugar en Incheon (República de Corea), el 21 de mayo del año 2015. Más adelante profundizaremos en los fundamentales acontecimientos que tuvieron lugar en esta Declaración y su marco de acción.

En términos específicos de políticas que se relacionan más directamente con las oportunidades para personas con discapacidad encontramos que en el 2006 se celebra la Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

Tanto la Convención como su Protocolo establecen la obligación de promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad, con lo cual se cuestionan la costumbre y el comportamiento basados en estereotipos, prejuicios, prácticas nocivas y estigmas en relación con tales personas (ONU, 2006).

México firmó la Convención y ratificó su Protocolo Facultativo el 30 de marzo de 2007, convirtiéndose así en parte de los Estados comprometidos a proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, con miras a una sociedad mundial inclusiva (C N D H, 2018).

Por lo tanto, aunque quienes la ratifican son los Estados, pretende cambiar las prácticas, la cultura, la mentalidad de una sociedad y no sólo se queda en las obligaciones del Estado, que son importantes, pero que no son suficientes para lograr el objetivo deseado.

Para el año 2009, en la Sede de la UNESCO en París, entre los días 5 al 8 de julio, tiene lugar la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, con el tema; La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.

Esta reunión parte de los resultados obtenidos en la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 conservando su pertinencia y teniendo en cuenta las conclusiones y recomendaciones de las seis conferencias regionales (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo), así como los debates y resultados de la presente conferencia.

A partir del comunicado ofrecido por esta Conferencia, pudimos acotar que en lo relativo a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad en el acápite denominado “Acceso, Equidad y Calidad”, aparece el punto número 7 el cual plantea que, en los últimos diez años se han realizado ingentes esfuerzos a fin de mejorar el acceso y garantizar la calidad.

Este empeño debe continuar. Pero el acceso, por sí solo, no es suficiente. Será preciso hacer mucho más. Hay que llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados (UNESCO, 2009, p. 3).

De esta manera la UNESCO (2009), en el acápite Llamamiento a la acción: Los Estados Miembros, en su artículo f, plantea; “Garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables” (p. 8).

Podemos considerar que la Educación Superior también se plantea estrategias y planes de acción en correspondencia con las necesidades universales en materia de educación,

pondera normativas internacionales que consoliden y guíen el desempeño de estas preciadas instituciones.

Hasta el momento podemos constatar que en el mundo se han obtenido logros destacables en materia de educación sobre todo a partir del año 2000, sin embargo, los objetivos trazados por organismos internacionales no han sido logrados en el plazo fijado de 2015, y es necesario mantener y redoblar los esfuerzos para finalizar la agenda inconclusa.

Por este motivo se celebra en Incheon (República de Corea) la denominada Declaración de Incheon y su Marco de Acción, el 21 de mayo de 2015 en el Foro Mundial sobre Educación.

Para esta Declaración fue importante trabajar sobre la base del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” dentro de esta se encuentran las metas y medios para su cumplimiento.

Las metas y medios que mencionaremos son las que consideramos se relacionan más con nuestro trabajo. La Meta 4.1: Plantea que de aquí a 2030, se debe asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.

En este orden se encuentra además la Meta 4.3, plantea que de aquí a 2030, se debe asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

Y dentro de los medios de aplicación, se encuentra la Meta 4.a, la cual expresa la necesidad de construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos

de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2015, pp. 20-21).

De esta manera realizamos un recorrido histórico y cronológico a nivel internacional sobre las reuniones, declaraciones, convenciones que han ido cultivando el camino hacia la educación inclusiva y sobre todo hacia una sociedad inclusiva que nos acepte a todos por igual, sin mediar condiciones económicas, físicas, mentales o de otros ordenes como la raza, la religión, el idioma, etc.

Ahora compartiremos estos hechos y su impacto en el camino transitado por México hacia esta añorada educación para todos.

México tiene una tradición en la educación de las personas con discapacidad desde un siglo antes de que existiera la Educación Especial como una instancia pública de gobierno, en 1870 (SEP, 2010b). Se trata de instituciones que llegan a nuestros días. Pero independientemente de menciones emblemáticas, hay una gran población que sigue fuera de los servicios de educación.

Se ha visibilizado mucho el tema de la discapacidad en los últimos lustros, pero la realidad es que siguen sin servicio público educativo una inmensa mayoría de esta población. Es una realidad inocultable que merece una respuesta y una que sea de calidad. No basta con el acceso a la enseñanza, se requiere de realidades en el aprendizaje de los menores, adolescentes y jóvenes con discapacidad (Guajardo, 2016).

Como hechos relevantes más contemporáneos en este camino hacia la Educación Inclusiva en México, tenemos la creación de la dirección de general de Educación Especial en el año 1970, por decreto presidencial, para atender a personas con; Déficit mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Ya para el año 1980 la Educación Especial emite un documento sobre política educativa para la atención de las personas con requerimientos de educación especial, denominado “Bases para una Política de Educación Especial”, a partir de este momento se inicia en México el modelo de integración educativa.

En 1994, surge el Proyecto General para la Educación Especial en México, partiendo de la premisa de que mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares mejor será su proceso educativo. De esta manera, la Educación Especial buscó generar las condiciones técnicas, materiales y de infraestructura, así como la elaboración de materiales y recursos necesarios para dar respuesta a los nuevos retos por la integración, fue así como reorientó su quehacer dando lugar a los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En esta nueva etapa, la integración pasó a ser una estrategia para lograr la equidad en la calidad de la educación básica y se reconoció como un medio para lograr una educación básica de calidad para todos sin exclusión.

Para lograr esta meta, la integración se planteó el trabajo en dos funciones simultáneas: la escolar donde la atención se centró en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico, y la social que requiere de una acción integral en los ámbitos de salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales (Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994).

Con el “Proyecto General para la Educación Especial en México” se inicia la publicación de los cuadernos de integración educativa. Estos pretenden ser cuadernos de trabajo entre los profesionales de la educación, quiere decir que no solo son materiales de lectura, sino

cuadernos para anotar las reflexiones que sobre materia de integración educativa tienen los profesionales educativos (Proyecto General para la Educación Especial en México, 1994).

Como parte de este proceso, pero en el año 1997, se llevó a cabo la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Huatulco, Oaxaca., México. En este sentido, la SEP se orienta a llevar a cabo los objetivos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, el SNTE, por su parte, a los señalamientos resolutivos del Primer Congreso Nacional de Educación de 1994 y a las Diez Propuestas para Asegurar la Calidad de la Educación Pública, acciones que propiciaron una revisión conceptual, metodológica y organizativa del desarrollo de la Educación Especial en el país (SEP, 1997).

Dentro de sus líneas temáticas encontramos aspectos relativos al concepto de necesidades educativas especiales, considerar las posibilidades de los alumnos más que su déficit y la identificación de estas necesidades, se realice fundamentalmente con base al currículo, aspectos estos que nos hablan de que, a partir de este momento, se sientan las bases para el tránsito hacia una educación inclusiva, donde tengan cabida en las diferentes enseñanzas todos los alumnos sin discriminación. A pesar de que aún en esos momentos se continúa manejando el término integración.

Apareciendo en el año 2002 el Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. El programa incluye un balance general de la situación actual de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa, establece las orientaciones centrales que habrán de seguirse para mejorar el funcionamiento de los servicios, tanto del que se presta en servicios escolarizados específicos como el que se presta

mediante los servicios de apoyo, finalmente incluye los objetivos, las líneas de acción y las metas que deberán alcanzarse en el curso de esta administración (SEP, 2002).

Por otra parte, encontramos que la normatividad en educación se encuentra contenida específicamente en la Ley General de Educación, emitida el 13 de julio de 1993 con una versión de esta, en el Diario Oficial de la Federación del 9 de abril de 2012. Según la misma Ley y haciendo referencia al artículo 3º Constitucional, todos los individuos tienen derecho a recibir educación y tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación que imparta el Estado, además de cumplir con lo que establece la Constitución, luchará contra los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra las mujeres, las niñas y los niños (art. 8º).

Por su parte el Artículo 41 establece que la educación básica, media superior y superior, debe ser igual y de acuerdo con las capacidades de cada individuo sin importar si éste este discapacitado o tenga aptitudes sobresalientes. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios (Ley general de educación, México 2012, p. 13).

Fue en septiembre de 2001 cuando México propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas la elaboración de una Convención específica para la protección de los derechos

de las Personas con Discapacidad. En 2002, 189 estados parte de la Organización de las Naciones Unidas participaron en el trabajo del contenido.

Finalmente, el documento se firmó en la ONU el 30 de marzo del 2007, se aprobó en el Senado mexicano el 27 de septiembre y se publicó el Decreto de Aprobación de la Convención, en el Diario Oficial de la Federación, el 24 de octubre del mismo año, con lo que se pudo ratificar por México el 17 de enero de 2008.

Más recientemente en el año 2011 se aprueba la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Promulgada por Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, presidente de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011.

El objetivo fundamental que considera esta ley es el de reglamentar las condiciones que el estado debe promover y asegurar para el pleno ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Asegurando su plena inclusión en la sociedad con respeto e igualdad y oportunidades tal y como lo marca el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Los principios mediante los que se rige este tipo de políticas públicas son: la equidad, justicia social, igualdad de oportunidades, el respeto a preservar la identidad, la dignidad, la autonomía y la libertad de tomar las propias decisiones, así como el respeto por las diferencias y la aceptación de la discapacidad como parte de una diversidad de la condición humana.

Un paso muy importante en cuestión de políticas públicas que ampara y conduce el desarrollo de planes, estrategias y oportunidades para las personas generalmente más

necesitadas, una posición desde los derechos humanos fundamentales adoptada por el estado, el cuál debe velar por su cumplimiento.

Así mismo, por su parte el 1 de junio de 2016, se publica en el Diario Oficial de la Secretaría de Educación un Decreto por el que se reforma la Ley General de Educación, adicionándole diversas disposiciones en materia de Educación Inclusiva, aprobada por Enrique Peña Nieto, presidente de los Estados Unidos Mexicanos en ese momento.

Por otra parte, en el 2017 y más recientemente en el 2019, a través del Diario Oficial del Poder Ejecutivo de la Secretaría de Educación Pública se adoptan sendos acuerdos donde se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal de los respectivos años 2017 y hasta 2019.

En estos acuerdos se plantea que "El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos" (p. 24), y el Estado-Federación, Entidades Federativas y Municipios, impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y, además, promoverán y atenderán todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo, entre otras, la educación superior necesarias para el desarrollo de la nación.

En ese tenor, el programa busca priorizar a la población escolar con mayores necesidades para recibir los apoyos, como lo señalan las Directrices hacia el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, en su apartado de Bienestar social e igualdad línea de acción "el bienestar prioritariamente para los grupos vulnerables, quienes sufren por carencias, olvido y abandono; en especial, a los pueblos indígenas de México" (ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten

las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019, p 7).

Asimismo, el programa se vincula con la Agenda 2030 de desarrollo sostenible a través del objetivo 4, que plantea garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Hasta el momento estos son los acontecimientos que desde las políticas públicas nos van trazando el camino, claro está, que no depende solamente de las normativas, depende en primer lugar de la aplicación real y objetiva de estas por parte de los estados y gobiernos de cada país, y depende en un grado superior también de los esfuerzos y la dedicación de todos los comprometidos con el mejoramiento humano, con la idea de que la Educación Inclusiva es una necesidad impostergable de la humanidad, es un paso incuestionable hacia el entendimiento humano y por ende hacia la paz.

Las políticas públicas han permitido el tránsito de concepciones novedosas desde el campo educativo y social, dentro del campo educativo y muy relacionado con la Educación Especial y sus enfoques tenemos el camino recorrido, desde ser una escuela totalmente segregada, encerrada en sí, pasando por el proceso de integración educativa, donde se obtuvieron muchos logros, sobre la base de la comprensión de las necesidades y la visión social de la discapacidad, hasta la necesaria y más revolucionaria concepción de la Educación Inclusiva, por lo que consideramos que debemos establecer las características de este tránsito de la Integración a Inclusión, como paradigmas de desarrollo en el campo educativo.

2.1.1. De la integración a la inclusión.

Se ha venido apreciando una evolución del proyecto de la integración educativa al proyecto de la inclusión educativa, considerando este último como una oportunidad para que los estudiantes con necesidades educativas con y sin discapacidad, cursen su educación básica en aulas regulares de la escuela de su comunidad, en un grado o nivel escolar de acuerdo con su edad, donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye de acuerdo con sus propias capacidades y necesidades.

La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Echeita & Ainscow, 2011).

Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de los estudiantes, pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas.

Se podría decir que, ante la diversidad, el foco de atención ha de trasladarse desde el alumno al contexto. En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos para que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese grupo de estudiantes, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés (Durán & Giné, 2011).

Este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable. He aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de nuestros docentes.

Un grupo de autores coinciden, desde diversos enfoques al plantear que una educación inclusiva garantiza no solamente acceder a ella, o sea, su disponibilidad y su acceso físico y económico, sin discriminación, sino permanecer en ella. Una educación que sea aceptable pertinente, relevante, no discriminatoria y adaptable capaz de responder a las necesidades y especificidades de sus estudiantes, flexible, que haga ajustes razonables, que en suma sea centrada en los y las estudiantes (Arias, 2009).

Desde esta perspectiva, se proclama una nueva institución escolar fundamentada en el fortalecimiento de nuevas relaciones, en una participación democrática, el ejercicio de los derechos fundamentales, una organización y gestión escolar donde, todos tengan cabida y posibilidades, o sea, una escuela para todos en el ámbito de la diversidad.

La inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad se sustenta en principios de inclusión social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y de soporte específico que permiten comprender las diferencias del ser humano como una condición natural.

La cuestión de la inclusión no es de qué modo se puede insertar un grupo relativamente pequeño de alumnos en el entorno de la enseñanza general, sino cómo se pueden eliminar o aminorar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes y cómo se puede mejorar el aprendizaje e incrementar la participación de estos (Koistinen, 2010).

La educación inclusiva debe ser entendida como un elemento importante en la lucha para conseguir una sociedad inclusiva. Tal perspectiva está basada en la asunción de que la sociedad está caracterizada por desigualdades profundas y relaciones discriminatorias y excluyentes.

La investigación inclusiva trata de explorar las maneras complejas y ricas en las cuales las personas/ alumnos “pertenecen”, “participan” y “aprenden a vivir el uno con el otro” en distintos contextos, dentro de los cuales se incluye la educación. Esto requiere comprometerse con el reto de entender cómo los individuos pueden ser tanto incluidos como excluidos en contextos particulares (Ravaud & Stiker, 2001).

Por lo tanto, una preocupación muy relevante de la investigación inclusiva debiera ser, intentar identificar, entender y criticar la naturaleza variada y compleja de las barreras para la inclusión que existen dentro de la educación y en la sociedad en general. La discriminación debe ser, por lo tanto, una preocupación principal y permanente para la inclusión que estará implicada en identificar y comprender de qué manera la educación puede contribuir a corto, medio y largo plazo a promover el cambio en este sentido (Barton, 2011).

En cada país se ha elaborado un Programa de Acción, que recoge, a partir de la situación real del desarrollo alcanzado, las transformaciones que se requieren, las medidas necesarias, así como los objetivos y metas para lograr una renovación efectiva del sistema educativo.

El propósito de elevar la calidad de la educación contiene obligatoriamente el compromiso de garantizar una educación de calidad para todos, para lo cual se necesita reunir voluntad política, recursos económicos y la capacidad y preparación para trazar correctamente las estrategias transformadoras y concretar las acciones prácticas que exige la situación particular de cada lugar (Álvarez, 1992).

Una de las dimensiones que contempla el índice para la inclusión es la denominada “prácticas inclusivas” y muchos de los indicadores propuestos tienen relación directa con lo que acontece en las aulas cotidianamente. Los indicadores de esas prácticas

consideradas inclusivas describen al contexto de aula como una comunidad en la cual todas y todos se sienten acogidos, donde se practica la cooperación y la colaboración, donde el profesorado y el alumnado están comprometidos con el aprendizaje y se practican y aplican normas que fomentan el desarrollo de la autonomía.

Las percepciones de las y los estudiantes revisten especial relevancia, partiendo del hecho de que el alumnado es un colectivo que forma parte de la comunidad escolar. Como agente generador de cultura ejerce una influencia determinante en el éxito de las transformaciones que asumen los centros educativos por convertirse en centros inclusivos (Meléndez, 2006).

Ainscow en su artículo, *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* define las prácticas inclusivas como los intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos (Ainscow, 2004).

Las prácticas representan formas de negociar significado a través de la acción social.

En la opinión de Wenger (2001), los significados surgen de dos procesos complementarios; la “participación” y la “materialización”. Señala el autor:

Las prácticas evolucionan como historias compartidas de aprendizaje. En este sentido, la historia no es solamente una experiencia individual o colectiva, ni tampoco un conjunto de artefactos e instituciones duraderas, sino una combinación de participación y materialización en el tiempo (p.59).

El desarrollo de prácticas inclusivas no implica, en lo esencial, la adopción de nuevas tecnologías del tipo descrito en gran parte de la literatura (Sebba & Sachdev, 1997; Stainback & Stainback, 1999; Villa & Thousand, 1995; Wang & Fitch, 2010). Más bien, involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye

sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones.

Las prácticas ideales de inclusión dependen del contexto en el que se desarrollan, teniendo en cuenta elementos como la heterogeneidad de los estudiantes, sus actitudes y las competencias del profesorado a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje (Arnaiz, 2003).

Considerando lo expuesto hasta el momento por los diferentes autores, podemos decir que un factor determinante para que en un centro se logren prácticas inclusivas de calidad, necesita preparar y actuar en y para su contexto, necesita trazar estrategias que dinamicen estos procesos, sistematizar las acciones y brindar participación a todos los implicados.

En otro sentido las prácticas inclusivas están mediadas por la imagen mental que tiene la comunidad del contexto, la cual se forma a partir de experiencias previas (Booth & Ainscow, 2002). Por ejemplo, en el estudio de Urton, Wilbert & Hennemann (2014) acerca de las actitudes y prácticas inclusivas, se encontró que existen prácticas neutrales de parte de los niños hacia los compañeros con discapacidad cuando han existido contextos de interacción cercana entre éstos.

Es importante resaltar que algunas de las prácticas inclusivas que han sido implementadas promueven escenarios de marginalización y exclusión. Según Fawcett (2016), las prácticas de discriminación positiva deben ser analizadas rigurosamente pues, aunque pueden inicialmente ser beneficiosas, pueden continuar la segregación, por ejemplo, cuando se continúa con un discurso de la “necesidad especial” que lleva a contar con ayudantes especializados adicionales en el aula de clase.

Así mismo, los procesos de exclusión responden a la noción de normalidad que se presenta en la sociedad y que promueven que los estudiantes busquen pertenecer a un grupo “normal” y excluyan a aquellos que son diferentes de esos criterios (Singh & Ghai, 2009).

En esta misma línea, Nguyen & Mitchell (2014) señalan que la inclusión es un constructo creado en el norte global y que el proceso de incorporación en el sur global tiene problemas debido a las condiciones particulares de estos contextos. Por esto, es importante pensar en las necesidades específicas de los centros educativos con el fin de apuntar a la construcción de un modelo de inclusión localmente situado.

Partiendo de este enfoque, relativo a la perspectiva social de aprendizaje, que le permite al individuo interpretar y clasificar las circunstancias, fenómenos y situaciones de la realidad que se construye en un contexto o situación determinada, pasamos al siguiente epígrafe, relacionado con las definiciones y características generales de las representaciones sociales, como interés predominante en el presente estudio.

2.2. Representaciones sociales.

Diversos autores señalan que, es necesario avanzar en un proceso de transformación cultural, que implica modificar concepciones dominantes de la cultura educativa que tiende a negar a niños y jóvenes su calidad de sujetos de derecho (Magendzo, Donoso & Rodas (1997).

En esta misma línea Ainscow (2001) expone “Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase” (p. 25).

Las representaciones sociales que tienen los individuos sobre situaciones específicas, personas u objetos, en este caso prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, permite entrever lo que piensan o imaginan acerca de estas prácticas, que son, para Delval (1996) formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no en un modo casual, sino un producto de una construcción social.

Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, respecto de sus experiencias de mundo (Damm, 2008).

Desde la perspectiva de Moscovici (1979), las representaciones sociales inciden directo sobre el grupo en el cómo se comportan y el funcionamiento cognitivo. Son el punto de intersección entre lo psicológico y lo social, por ello permite a los individuos interpretar y clasificar las circunstancias, fenómenos, situaciones presentadas; en definitiva, es una forma de los sujetos de relacionarse con el mundo, con las cosas, elaborar una significación de dichos fenómenos y construir el mundo simbólico del cual es parte.

Por su parte Abric (1976), al presentar la Teoría del Núcleo Central resume que toda representación se organiza en torno a un núcleo (central) que determina a la vez su significación y ofrece otra mirada sobre su organización y estructura. Afirma que está compuesto de aquellos elementos cuya ausencia daría un significado radicalmente diferente al conjunto, constituyendo la parte más estable de la representación. Uno de los elementos que destaca este autor, es que las representaciones sociales orientan las acciones de las personas, ya que al designar significados para hacer comprensible la realidad, se encauza una práctica con respecto al objeto de representación.

Tanto es así que, si se quiere tener éxito en la intervención de determinada representación, debemos dirigir nuestros esfuerzos a la modificación del núcleo central (Augoustinos, 1991).

En sus estudios Abric, (1994), asevera que la aproximación a la representación social posibilita entender la dinámica de las interacciones sociales y posiciones de los diferentes subgrupos del estudio, pues la representación, el discurso y la práctica, se generan con reciprocidad, constituyen un paso significativo para la modificación de una de ellas y por ende de la práctica social, aplicada en este caso a los ámbitos educativos.

En México, en el campo de la investigación educativa, el estudio de representaciones sociales tiene una presencia significativa, ya que permite un acercamiento a las elaboraciones de los sujetos escolares (principalmente maestros y alumnos) de la evaluación, las políticas educativas, los planes de estudio, por mencionar algunas (Mireles, 2012).

Los investigadores educativos coinciden en señalar que las representaciones sociales que construyen los sujetos influyen en el curso de las prácticas educativas.

En el 2016 Cuevas y Mireles realizaron un análisis de 121 estudios mexicanos en representaciones sociales y educación, en sus resultados reportaron que hay un claro interés por comprender la construcción de éstas con respecto de la educación y su relación con la cultura, la historia y lo social (Cuevas, 2015).

Dentro de estas nociones sobre representación social incluso Moscovici (2003) reconoce que a través de los años y de los trabajos empíricos que se han realizado bajo esta teoría se han ido acuñando conceptualizaciones más complejas y concretas.

Por su parte Jodelet brinda un concepto más amplio sobre las representaciones sociales: designa una forma de conocimiento específico, el saber de conocimiento de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designan una forma de pensamiento social.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones sociales, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Jodelet, 2008).

A finales de la década de 1990, Banchs (2000) realizó una revisión de estudios a nivel internacional sobre representaciones sociales con el propósito de reconocer las tendencias metodológicas que imperaban en estos trabajos. Esta autora señala que la representación social constituye al mismo tiempo un enfoque y una teoría. En tanto a enfoque ha habido formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de investigación (Banchs, 2000).

Según esta autora hay dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales, estas son la procesual y la estructural.

El enfoque procesual, se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000).

Los estudios de corte procesual se interesan por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura. Este tipo de estudios generalmente emplea el método cualitativo y la triangulación de múltiples técnicas.

Considerando que, en este sentido, el presente estudio pertenece a este enfoque ya que su propósito consiste en describir y comparar la representación social sobre prácticas inclusivas, así como determinar el tipo de relaciones que se establece entre discapacidad y este tipo de prácticas, dentro del contexto histórico social que en este caso estaría representado por la Facultad de Comunicación Humana.

Los mayores exponentes de esta vertiente son Moscovici con su estudio sobre la llegada del psicoanálisis a Francia y el estudio de las representaciones sociales de la locura de Jodelet ambos en el año 1979. El desarrollo de este ensayo se basa en el enfoque procesual.

Por otra parte, el enfoque estructural tiene como propósito conocer la organización de los elementos de la representación social (núcleo central, elementos periféricos). Habitualmente hacen uso de técnicas correlacionales y análisis multivariados.

Dentro de los factores que facilitan la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior, se encuentran las actitudes positivas hacia la inclusión y el respeto hacia las diferencias por parte de todos los actores educativos.

2.3. Universidad, discapacidad e inclusión.

La población mexicana con discapacidad ha tenido pocas oportunidades de acceder a la educación básica. La gran mayoría de estas personas han estado segregadas del sistema ordinario de educación, asumiendo su atención el sistema de Educación Especial.

Como consecuencia del movimiento mundial a favor de la integración, México comenzó su proceso de integración escolar asumiendo que los niños con discapacidad asistieran a las escuelas regulares en 1993, reorganizando la Educación Especial e introduciendo en las escuelas de Educación Básica el Programa de Integración Educativa.

A pesar de que el Programa de Integración Educativa ha logrado la escolarización de algunos grupos de niños antes segregados, este desafío exige una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes (Velázquez, 2011).

Una cuestión importante en este sentido lo tiene la representación que se ha asumido durante mucho tiempo sobre el término discapacidad ya que en nuestra consideración esto hace que aún en nuestros tiempos se continua percibiendo este término como sinónimo de limitación, desventaja, diferente, entre otros, según estudios realizados (Sánchez, 2008; Tovar, 2015; Cruz, 2016;) no solo en la población general, si no en los contextos educativos por docentes y no docente de otras instancias de la educación.

Se han producido cambios significativos en la manera de entender la discapacidad, por lo que ha cambiado también su conceptualización, lo cual ha obligado a un

replanteamiento importante tanto desde la perspectiva de análisis de esta, como de los modelos para su intervención.

La OMS publicó en el año 2002 la Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (OMS, 2002) revisión de la anterior clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías, original de 1980 , donde cambia no sólo la terminología, sino, el concepto de discapacidad, que pasa de concebirse como un hecho que sólo afecta a la persona como ser individual, a reconocer que existen restricciones en el entorno donde viven, que provocan la creación de barreras para las actividades y para la participación de las personas que tienen alguna discapacidad.

Como señala Barton (1998):

Todo lo que hagamos en relación con la discapacidad debe basarse en dos principios complementarios: 1. El principio de que todas las medidas se deben basar en el reconocimiento explícito de los derechos de las personas con discapacidad. 2. El principio de que todas las personas deben ser consideradas como poseedoras del mismo valor en la sociedad y para la sociedad (p.30).

Desde este punto de vista, podemos considerarlo como un nuevo escenario donde cambia el enfoque que se venía asumiendo hasta el momento, con relación a las personas con discapacidad, sin obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias para su inclusión en los diferentes contextos, priorizando en este caso el contexto universitario, donde se necesitan estrategias y programas atemperados a la luz de estos nuevos conocimientos.

Esta nueva forma de entender la discapacidad se explica más como una consecuencia de las insuficiencias del entorno en el que vive la persona y las actitudes sociales

hostiles, que por las limitaciones y déficit que presenta el individuo, ayuda a modificar las actitudes que se tienen sobre la persona con discapacidad en dos aspectos claves.

Primero en ver, que el problema no es la propia persona, sino los recursos y oportunidades que le ofrece su entorno próximo; y, por otra parte, que junto a las limitaciones y deficiencias que presentan siempre hay capacidades y competencias que pueden desarrollarse y es a partir de éstas últimas como provocamos el aprendizaje y el desarrollo.

En un primer momento se veía la conceptualización de la discapacidad poniendo el énfasis en aspectos distintos de la persona y promoviendo interpretaciones dispares de la realidad. Históricamente, la discapacidad en la escuela se concretaba en los déficits que presentaba un alumno determinado y en las dificultades que éste tenía para adaptarse a las exigencias del entorno escolar.

Por ello se planteaban intervenciones basadas en las limitaciones del individuo y se promovían actuaciones terapéuticas, de ahí las nomenclaturas utilizadas generalmente de Pedagogía Terapéutica con actuaciones segregadas y las creaciones de programas basados en etiquetas, primordialmente deficitarias y discriminatorias.

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales.

El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de un cambio de su conducta. La atención sanitaria se considera la cuestión primordial y en el ámbito político, la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud (OMS, 2002).

Poner el énfasis en la interacción entre las capacidades de la persona y las oportunidades del entorno nos sitúa en el marco de un modelo funcional de intervención que introduce el término de “Barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth & Ainscow, 2002).

El uso de este concepto para definir las dificultades que el alumnado encuentra en su proceso educativo implica situarnos en un modelo social respecto a la discapacidad. De acuerdo con este modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen a través de la interacción entre el alumno y su contexto, el enfoque del problema cambia desde ser una deficiencia del alumno a ser la relación entre el funcionamiento de éste y el entorno y, en consecuencia, a la identificación y diseño de apoyos para facilitar el funcionamiento del alumno dentro de su propio contexto.

El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad.

La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social (OMS, 2002).

Podemos observar que, se ha producido una evolución en el cambio conceptual sobre la discapacidad, desde posiciones de exclusión hacia la inclusión, a partir de la visión que pueda tener el sistema educativo en particular hacia la diversidad y en consecuencia sería el camino que transitaran las prácticas inclusivas en cada lugar.

La consecuencia de este proceso de conceptualización de la discapacidad nos conduce a cambios en el modelo educativo a aplicar, que pasa de la educación especial asistencial en centros específicos, el dominio de la terapéutica, pasando por el proceso de integración hasta alcanzar el modelo inclusivo, que como plantean Booth & Ainscow (2002): “La inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales” (p. 20).

Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. Sin embargo, antes debemos profundizar en la interpretación de la diversidad que encontramos.

Por su parte Wehmeyer (2009) señala:

...pasar de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas a diseñar verdaderos apoyos generalizados. Nos hacen cambiar servicios segregados, separados, por prácticas inclusivas. Enfatizar los puntos fuertes individuales en vez de las discapacidades y se centran en darles poder y autodeterminación (p.47).

Ante este panorama vale asumir que la Universidad debe prepararse para enfrentar cada vez con mayor calidad el reto de ser una universidad inclusiva donde todos sus miembros puedan acceder a determinados servicios y apoyos que requieran según sus necesidades.

La universidad como institución educacional, supone tanto un peldaño superior de enseñanza, en la preparación de profesionales de alta cualificación, como un marco de convivencia y cauce para el desarrollo integral del alumnado, situación ésta que adquiere su máxima dimensión en la atención prestada a las singularidades que conforman su diversidad en general.

Si aceptamos la definición de discapacidad desde el modelo social, como un estado o situación, en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto; desde una vertiente educativa, la discapacidad va a depender tanto de las limitaciones funcionales de la persona, como de las ayudas disponibles en el contexto, por lo que la reducción o compensación de limitaciones, vendrá de la mano de una intervención o provisión de servicios y apoyos, que se centren en el desarrollo de capacidades y en el papel que representa la sociedad en general y, el contexto académico en particular.

La educación superior enfrenta una doble responsabilidad. Según Peña (2013), la primera consiste en preparar a sus estudiantes en su conjunto de escuelas y facultades para que logren el desarrollo de competencias que les serán útiles en el ámbito laboral que hayan seleccionado de acuerdo con sus intereses, habilidades y aptitudes.

En este punto destaca la importancia de que cada escuela o facultad incorpore en su mapa curricular una visión de inclusión que promueva en sus contenidos y prácticas la toma de conciencia sobre las necesidades de la población con alguna discapacidad para que de esta forma la sociedad reciba respuestas en este tema que fomenten nuevos caminos con una perspectiva de derecho y de inclusión, tanto en el ámbito educativo como en el laboral.

El segundo compromiso consiste en capacitarse para abrir sus puertas a las y los estudiantes con alguna discapacidad que aspiran a oportunidades de preparación, tanto en el ámbito tecnológico como en el profesional, con el objetivo de impulsar a su vez su desarrollo personal para que así puedan acceder a una mejor calidad de vida.

Hablar de inclusión en Educación Superior, implica generar los recursos y herramientas de trabajo pertinentes que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa, asociada o no a discapacidad.

Esto implica que, si bien puede existir una apertura a la diversidad mediante el ingreso de estos estudiantes a los contextos universitarios, solo constituye la base y no garantiza una educación de calidad ni tampoco una respuesta óptima en el abordaje de la discapacidad. Sería el paso previo para paulatinamente alcanzar esta requerida calidad en esa educación, como principio rector de la escuela inclusiva.

De manera particular, en cuanto al contexto universitario, existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte, pero se observa que, dentro de la realidad educativa, la universidad es una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de los estudiantes, especialmente en los países no desarrollados (Díaz, 2000).

El desarrollo de un bienestar universitario y la preocupación por ofrecer mayor calidad y equidad hace a la comunidad universitaria protagonista de sus logros. De manera que se requiere la identificación de conceptos y actitudes evidentes en el ámbito universitario. Lo que conforma un cuadro complejo y dinámico para ser estudiado con miras a una participación transformadora de la comunidad universitaria, y lograr una mayor conciencia social. La percepción y la vivencia de la diversidad permiten construir y reafirmar la propia identidad y alcanzar la singularidad del otro, hacer posible - “aprender a ser” (Delors, 1996).

Las barreras van desde la falta de adaptación en la infraestructura hasta rigidez en el ajuste de mallas curriculares y falta de información con respecto a las reales capacidades de las personas con discapacidad hasta la preparación de docentes, directivos y personal de administración y servicios.

Por su parte la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), posee a partir de su programa universitario para la inclusión educativa y atención a la diversidad, un instrumento y una guía para la acción en este campo. Donde ya se han realizado acciones en la infraestructura de varios locales como la biblioteca general, la Facultad de Comunicación Humana, el Gimnasio Auditorio, una sala de Tiflotecnología en la Biblioteca Central, además a partir de la implementación del Manual Azul, como documento técnico de accesibilidad para personas con discapacidad en la universidad, se utiliza para las nuevas construcciones o remodelaciones de locales.

Con este diseño inclusivo se han realizado obras en varias facultades como en la Facultad de Nutrición, en la de Arquitectura, en la de Medicina y en la propia Facultad de Comunicación Humana, hasta este momento (Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, 2019).

Podemos destacar además que producto a este proyecto se cuenta con un material con orientaciones teóricas y metodológicas esenciales para diseñar adecuaciones curriculares en educación superior. Se puede agregar además que el equipo que lidera este proyecto radica desde el año 2018 en la Facultad de Comunicación Humana.

Entre otros servicios que presta este proyecto se encuentra el control de estudiantes con discapacidades que ingresan a las diversas facultades de la universidad, la orientación y preparación del personal que recibe a estos alumnos, así como de la atención a docentes y estudiantes en acciones de sensibilización, conocimientos sobre las características de las discapacidades con las que se enfrentan, además de cursos de superación y preparación sobre temas relacionados.

A continuación, se plantea el método y procedimientos a seguir para la implementación del estudio.

CAPÍTULO 3. MÉTODO.

3.1. Tipo de estudio y diseño.

El estudio se centra fundamentalmente en un enfoque cualitativo ya que busca la comprensión de la realidad humana y social; pretende caracterizar las representaciones de los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios frente a las prácticas inclusivas y la discapacidad, de esta manera describir y comparar estas representaciones en estudiantes, y por último determinar el tipo de relaciones que se establece entre discapacidad y prácticas inclusivas en la facultad de comunicación humana.

Así mismo, llegar a comprender la singularidad del grupo de estudio dentro de su propio contexto histórico y cultural, según Martínez (2011), “se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (p. 90). Dentro de la investigación se tiene en cuenta la perspectiva histórica y dinámica de la investigación cualitativa, pues al estudiar se reconstruye y se comprenden el pasado, el contexto y las diferentes situaciones que vivencian los estudiantes.

Se utiliza un instrumento (escala tipo Likert) elaborado a partir de la dimensión “desarrollando prácticas inclusivas” del índice para la inclusión, teniendo en cuenta los aspectos que mide dicha dimensión, además se aplica la técnica de grupo focal con el objetivo de constatar y/o profundizar en elementos del cuestionario que sean necesarios, también se aplica un cuestionario para medir el índice de inclusión a profesores que imparten materias en el primero y octavo semestres de la carrera de comunicación humana, en este caso se elabora a partir de la dimensión C, sobre prácticas inclusivas del índice para la inclusión (Booth & Ainscow 2002) y por último se aplica una entrevista semiestructurada al personal administrativo y de servicios de

la facultad, en este caso con preguntas que miden aspectos relacionados con prácticas inclusivas del índice para la inclusión, y las representaciones que poseen sobre el concepto discapacidad, buscando una descripción de cada elemento representacional

La investigación corresponde a un diseño secuencial ya que en un primer momento se recolectan y analizan los datos, basados en los cuestionarios aplicados, luego se aplica el grupo focal. Para luego ser organizada y analizada la información desde un enfoque cualitativo.

El tipo de estudio es descriptivo ya que busca especificar y conocer los perfiles y características de un grupo de personas para su posterior análisis (Sampieri, Collado & Lucio, 2014). La muestra seleccionada posee un carácter no probabilístico e intencional, ya que ésta facilita la comprensión y significado del fenómeno. Los criterios para la selección serían: estudiantes de primer y octavo semestres de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM que manifiesten su consentimiento de participación, los docentes que imparten materias en estos semestres y personal administrativo y de servicios de la facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

La facultad de Comunicación Humana surge en el año 1980, con el objetivo de formar profesionistas que desempeñen eficientemente, funciones como prevención, evaluación, diagnóstico, tratamiento e investigación de las alteraciones en la comunicación humana que engloban la audición, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito en niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La carrera cuenta con una modalidad presencial y una duración de nueve semestres (FCH, 2019).

En esta facultad además se desarrolla la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva como elemento de calidad añadido para egresados de esta y otras facultades

que pretenden profundizar en estudios de posgrado relativos al área de estudios de esta propia licenciatura. (FCH, 2019)

Es en este escenario, en los marcos de la carrera de Comunicación Humana, que se desarrolla la presente investigación.

3.2. Participantes.

En la realización del estudio participaron 42 alumnos del primer semestre, de 47 que conforman el total de los alumnos matriculados en ese semestre, representado el 89 % del total de los alumnos matriculados en ese semestre de estudio en la carrera de Comunicación Humana de la UAEM, en este caso los rangos de edades oscilan entre 18 y 19 años. Así como 38 estudiantes (de 65, total de estudiantes) que cursan el octavo semestre de la carrera de Comunicación Humana de la UAEM, conformando el 58% del total de los alumnos matriculados en ese semestre. Los rangos de edades de estos oscilan entre 22 y 24 años, todos pertenecientes al curso escolar (2018 – 2019).

Se debe aclarar además que los alumnos seleccionados tanto de primero como de octavo semestre en la muestra se encuentran combinados, pues pertenecen a ambos turnos de estudio (matutino y vespertino); y que los de octavo semestre tienen menos frecuencia de clases presenciales en la facultad, por encontrarse en actividades de práctica pre-profesional.

Con relación a alumnos con discapacidad en los semestres de estudio, según las estadísticas que maneja la facultad, tenemos que en el primer semestre se encuentran cuatro estudiantes con discapacidad, desglosados de la siguiente manera, un alumno con discapacidad psicosocial, un alumno con discapacidad físico- motora y dos alumnos con discapacidad intelectual. No apareciendo alumnos con discapacidad pertenecientes al octavo semestre según estos registros.

La muestra de estudiantes se escogió teniendo en cuenta que se pretendía acceder a los alumnos que recién comenzaban su carrera (que supuestamente poseían menos elementos sobre el hecho) y los alumnos de un semestre que estaba finalizando la carrera (que supuestamente debían tener mayores conocimientos sobre el hecho en sí) para poder determinar el tipo de relación que se establecía entre discapacidad y prácticas inclusivas en la facultad a lo largo de la carrera.

Además, se toma como muestra a los docentes que imparten clases en estos semestres, en este caso de un total de 8 docentes, que imparten clases en los semestres a los que pertenecen los estudiantes que forman parte de la muestra y 4 trabajadores del área administrativa y de servicios de la facultad (Biblioteca, Centro de Cómputo, Mantenimiento y Secretaría Académica), con el propósito de conocer las representaciones sociales que poseen las diferentes áreas de la facultad.

3.3. Procedimiento.

En la primera etapa de la investigación se contactó a las autoridades de la comunidad universitaria de la UAEM, sobre todo de la Facultad de Comunicación Humana. Considerando en este proceso las implicaciones que en el plano ético- profesional tiene el abordaje de esta problemática, y el respeto a las vivencias que se movilizan durante las sesiones de trabajo, así como a la identidad de cada sujeto y de sus evocaciones personales o grupales. Se les solicitó a los participantes el consentimiento informado donde se les dio a conocer en qué consistía el estudio y la participación de ellos en el mismo.

Como criterios de inclusión, se tuvieron en cuenta los siguientes:

Estudiantes universitarios, pertenecientes a la Facultad de Comunicación Humana, del primero y octavo semestres de la carrera.

Docentes que imparten materias en el primero y octavo semestre de la carrera.

Personal administrativo y de servicio que labora en la facultad.

El interés y consentimiento manifiesto para participar en el estudio.

Como criterio de exclusión:

La falta de interés y no consentimiento para participar en el estudio

Para el inicio de la investigación fue necesario dar a conocer la propuesta y sus objetivos esenciales, así como solicitar a los participantes el consentimiento para autorizar la aplicación de los instrumentos, para fines exclusivamente académicos.

El procedimiento se realizó en tres momentos fundamentales, durante dos semestres que permitieron recolectar información valiosa acerca del tema de investigación, (aplicación de Escala Likert para profundizar en las representaciones sociales de los alumnos sobre discapacidad y prácticas inclusivas en la facultad); realización del grupo focal con el fin de detectar aspectos o necesidades precisas con respecto a la discapacidad y las prácticas inclusivas en estudiantes y estudiantes incluidos. La aplicación de una Escala Likert a profesores que imparten materias en estos semestres, así como una entrevista semiestructurada al personal administrativo y de servicios de la facultad, con el objetivo de contrastar las opiniones de los diferentes implicados en el funcionamiento de las prácticas inclusivas en una institución educativa. Por último, se realizó el análisis de los hallazgos encontrados, a través de cada instrumento y de la triangulación que se realizó de los resultados de estos.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información y el análisis son: Escala tipo Likert (utilizando los ítems: totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, además de una pregunta abierta) tuvo como objetivo recolectar información relativa a los indicadores sobre prácticas inclusivas derivados del índice para la inclusión.

Antes de la aplicación se les informó a los sujetos de estudio que los datos recogidos en los instrumentos se utilizarían solo con fines investigativos, por lo que serían tratados de manera confidencial y anónima, tanto en el caso de los alumnos como de los profesores y los trabajadores administrativos y de servicio.

En el caso del grupo focal, (que se utilizó también en estudiantes) se realizaron preguntas orientadoras que nos permitieron profundizar en aspectos que no habían quedado totalmente claros en el cuestionario y se profundizó en aspectos de interés que se encontraban reflejados o no en los cuestionarios. En el momento de la invitación para participar al grupo focal, se les dio la oportunidad a los estudiantes de decidir o no participar de él.

De manera similar se aplicó una escala tipo Likert a los profesores que impartían docencia en el 1er y 8vo semestres de la carrera, con el objetivo de recoger información necesaria sobre los aspectos que incluye la guía para la inclusión, referido a las prácticas inclusivas en la facultad, así como una entrevista semiestructurada al personal administrativo y de servicio de la facultad, donde se profundizó en el conocimiento que tenía este personal respecto a la discapacidad, la inclusión y las condiciones de la facultad para el acceso y la permanencia de personas con estas características.

Para el análisis de los instrumentos presentados podemos ver que se establecen áreas, encontrando para ello el área denominada “prácticas inclusivas desarrolladas por la

facultad” en el caso del cuestionario para estudiantes, encontramos las afirmaciones, de la 1 hasta la 6 y de la 11 hasta la 14; sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes según la opinión de los estudiantes tenemos las afirmaciones desde la 7 hasta la 10 y desde la 15 hasta la 19 y sobre la opinión que poseen los estudiantes sobre su propia implicación en el desarrollo de prácticas inclusivas en la facultad encontramos las afirmaciones de la 20 hasta la 23.

En la pregunta abierta del cuestionario donde se le sugirió al estudiante que exprese otros aspectos que no haya encontrado en el cuestionario, que sean relativos al tema o considerara importante agregar, se agrupan según las áreas descritas anteriormente, en caso de no tener relación directa con ninguna de ellas se tratan individualmente según sea el caso.

Con relación al grupo focal, encontramos que desde la pregunta número 1 hasta la 5, se exploraron las opiniones de los estudiantes relativas a los conceptos de discapacidad, inclusión, exclusión y la relación que existe entre estos conceptos, las preguntas 6, 8, 9 y 11 relativas a las prácticas inclusivas en la facultad, las preguntas 7 y 10 relativas a la preparación de los docentes para desarrollar prácticas inclusivas y las preguntas 12,13 y 14 relativas a la implicación de los estudiantes en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Por su parte en la Escala Likert aplicada a los profesores para valorar sus opiniones sobre el desarrollo de prácticas inclusiva en la facultad, se organizan los aspectos de la siguiente manera, atendiendo a que las prácticas inclusivas garantizan que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares (Booth & Ainscow, 2000), consideramos reorganizar los resultados atendiendo a las áreas antes mencionadas, para lograr una mejor comprensión de estos, por lo que en el área relacionada con las acciones inclusivas desarrolladas por la facultad según la opinión de los docentes se agrupan en las afirmaciones de la dimensión C las 2.2, 2.4 y 2.5.

Con relación a las acciones inclusivas desarrolladas por los propios docentes, se reagruparon en la dimensión C las 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7, 1.8, 1.10, 2.1 y 2.3.

Relativo a las acciones inclusivas desarrolladas por los estudiantes, encontramos en la dimensión C encontramos las 1.4, 1.5 y 1.11.

En la pregunta abierta del cuestionario donde se les sugirió a los docentes que expresaran otros aspectos que consideraran no estuvieran incluidos y desearan agregar, se agruparon según las áreas descritas anteriormente, en caso de no tener relación directa con ninguna de ellas se trataron individualmente según fue el caso.

En las entrevistas al personal administrativo y de servicio, podemos destacar que contiene 2 preguntas iniciales relativas al tiempo que llevan laborando en la facultad, si ha tenido relación con personas con discapacidad y qué considera sobre la discapacidad. Las preguntas de la 3 a la 8, se relacionan con las acciones inclusivas desarrolladas por la facultad, la pregunta 9 relacionada con las acciones inclusivas desarrolladas por los docentes y la pregunta 10 relacionada con las acciones inclusivas desarrollada por los estudiantes. Quedando la pregunta número 11 como pregunta abierta, para que señalaran alguna otra cuestión que consideraran necesaria y no se hubiese incluido en la entrevista.

Tabla No. 1.

Organización para el análisis de resultados del estudio.

ÁREAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS
-------	-------------	--------------

Prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad	Afirmaciones desde la 1 - 6 y de la 11 – 14.	Escala Likert Estudiantes
	Pregunta 6, 8, 9 y 11	Grupo Focal Estudiantes.
	Dimensión C las 2.2, 2.4 y 2.5.	Escala Likert Docentes
	Preguntas 3 a la 8.	Entrevista personal administrativo y de servicio
Prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes	Afirmaciones desde la 7 - 10 y desde la 15 – 19	Escala Likert Estudiantes
	Pregunta 7 y 10	Grupo Focal Estudiantes
	Dimensión C las 1.1, 1.2, 1.3, 1.6, 1.7, 1.8, 1.10, 2.1 y 2.3.	Escala Likert Docentes
	Pregunta 9	Entrevista personal administrativo y de servicio
Prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes	Afirmaciones de la 20 -23	Escala Likert Estudiantes
	Preguntas 12, 13, 14.	Grupo Focal Estudiantes
	Dimensión C las 1.4, 1.5 y 1.11.	Escala Likert Docentes
	Pregunta 10	Entrevista personal administrativo y de servicios

Después de aplicados los instrumentos de recolección de información pasamos al análisis de los resultados obtenidos en el proceso.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

La realización del análisis de los resultados se concibe a partir del análisis de las afirmaciones presentadas en la escala Likert sobre prácticas inclusivas a los estudiantes de primero y octavo semestres de la facultad, se establece una comparación por cada semestre estudiado; se tiene en cuenta también la pregunta cualitativa que posee el cuestionario y se relaciona con las respuestas de estos en la técnica, grupo focal, realizando un análisis cualitativo de estos resultados.

Más adelante se presentan los resultados de la escala Likert sobre prácticas inclusivas aplicado a profesores de la Facultad que trabajan en los grupos de estudiantes seleccionados en dicha muestra, con el objetivo de conocer la representación que poseen los docentes sobre esta dimensión de la educación inclusiva, quedando para el siguiente momento los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a una muestra del personal de servicios y administrativo, de esta forma poder caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

En la escala Likert aplicada a los estudiantes, podemos valorar con relación a datos sociodemográficos, que existe un elevado número de estudiantes de sexo femenino más que del masculino, las edades de estos estudiantes oscilan entre los 18 y los 24 años.

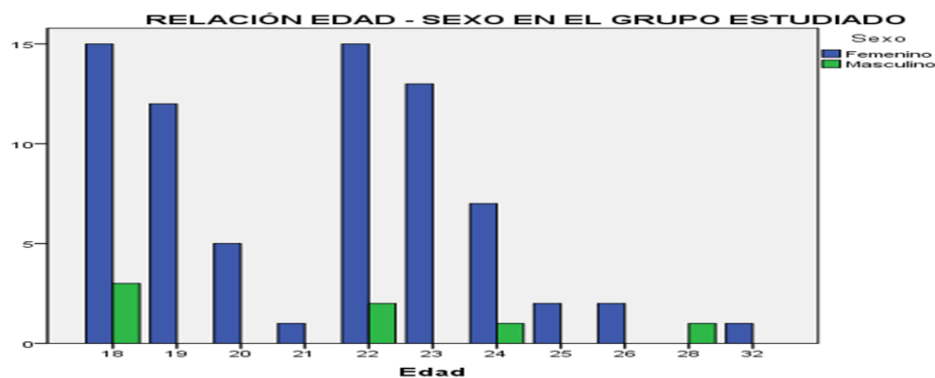


Figura 1. Relación edad-sexo en el grupo estudiado.

La tabla 2, muestra el por ciento de estudiantes que se auto perciben con discapacidad dentro de la muestra seleccionada.

Tabla No. 2.

Porcentaje de estudiantes que se auto perciben con discapacidad dentro de la muestra seleccionada.

Alumnos	%
Alumnos con discapacidad	6.3 %
Alumnos que no señalan este ítems	93.7 %

Las discapacidades que refieren son: Lento aprendizaje y dislexia, en el primer semestre de la carrera; en el octavo semestre se auto señalan estudiantes con, discapacidad visual, ansiedad crónica y miopía, existe un estudiante que no argumentó la discapacidad que posee.

Es importante destacar que, la facultad tiene en sus registros cuatro alumnos con discapacidad en el primer semestre, uno con discapacidad psicosocial, uno con discapacidad físico-motora y dos con discapacidad intelectual.

En el octavo semestre no aparecen alumnos con discapacidad en dichos registros.

En los cuestionarios aplicados se auto perciben con discapacidad en el primer semestre un alumno con dislexia y un alumno con lento aprendizaje, auto señalándose el alumno de lento aprendizaje, y pudiera coincidir que el alumno que se auto percibe con dislexia se encuentre dentro de lento aprendizaje, en los señalados registros. No aparecen los demás registrados por la facultad en este semestre, porque quizás no fueron parte de la muestra o no quisieron auto señalarse.

En octavo semestre, por su parte no aparecen alumnos registrados en la facultad que posean discapacidad, pero si se auto reportan con discapacidad en este semestre cuatro estudiantes, uno de ellos no expone que discapacidad posee, uno con miopía, uno con ansiedad crónica y otro con discapacidad visual.

Por tener en total seis alumnos que se auto perciben con discapacidad en los semestres de estudio y estos estar incluidos en los resultados que mostraremos a continuación, iremos reflejando las opiniones y representaciones de estos como dato interesante en esta población específica.

Con relación a las afirmaciones de la escala realizamos su análisis a partir de hacia qué área de acciones se dirigen las afirmaciones, en el primer caso estaremos analizando las dos tablas (3-4) relativas a la representación que poseen los estudiantes sobre prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad.

Tabla No. 3.

Criterio de los estudiantes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas en la facultad.

	La facultad entiende la inclusión como un proceso de cambio	La facultad ofrece actividades de bienvenida a los alumnos con discapacidad	Existe una estrategia de atención educativa a los alumnos con discapacidad durante sus años de estudio.	Existe un área o departamento responsable de la atención de los alumnos con discapacidad	Existe algún tipo de tutoría para los alumnos con discapacidad de la facultad.	Existe en la facultad un marco legal que ampara las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad.
Totalmente en Desacuerdo		18.8	10.0	16.3	13.8	6.3
En desacuerdo	11.3	25.0	23.8	17.5	21.3	18.8
Indiferente	21.3	32.5	30.0	27.5	26.3	43.8
De acuerdo	46.3	18.8	17.5	23.8	26.3	23.8
Totalmente de Acuerdo	21.3	5.0	18.8	15.0	12.5	7.5

En este caso en los resultados generales llama la atención que la mayoría de los estudiantes se manifiestan entre indiferentes y de acuerdo, en las afirmaciones correspondientes.

Resulta interesante resaltar como en la primera afirmación, que refiere que la facultad entiende la inclusión como un proceso de cambio, una mayoría considerable de estudiantes poseen una representación positiva, mientras que aspectos similares o necesarios para

que esto se cumpla se encuentran con una representación más negativa, encontrándose indiferentes o en desacuerdo.

En segundo orden, en aspectos como, que en la facultad se realizan actividades de bienvenida a los alumnos con discapacidad y en el relativo a que existe una estrategia de atención a los alumnos con discapacidad durante los años de la carrera, se encuentran en desacuerdo, manifestando un grado aún mayor de valoraciones desfavorables respecto a estos aspectos.

En los casos en que también en segundo lugar refieren sentirse de acuerdo, encontrando un grado relativamente mayor de valoración favorable, es en aspectos como que en la facultad existe un área o departamento responsable de la atención a los alumnos con discapacidad; que en la facultad existe algún tipo de tutoría para los alumnos con discapacidad y que existe en la facultad un marco legal que ampara las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad.

Estando, en nuestro criterio directamente relacionado con las acciones que desarrolla el proyecto de educación inclusiva de la Universidad que radica en la facultad, con los alumnos de primer semestre de la carrera. Relativas a actividades de sensibilización hacia las personas con discapacidad y algunos temas sobre inclusión educativa.

Veamos cómo se manifiestan estas características según los semestres estudiados.

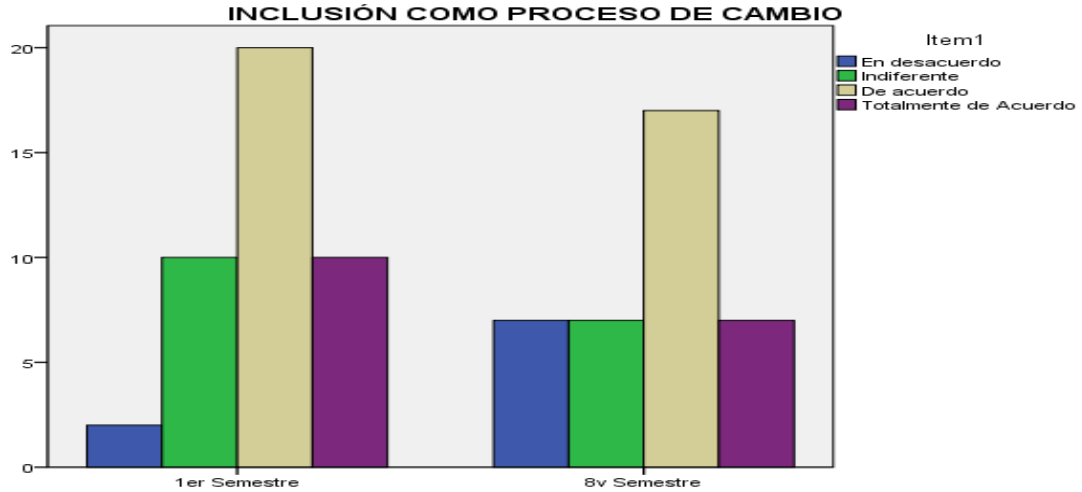


Figura 2. La facultad entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión e inacabado.

En este caso encontramos que la gran mayoría de los estudiantes de ambos semestres se encuentran de acuerdo con esta afirmación, por lo que es válido reconocer que los estudiantes se representan transformaciones positivas en este aspecto a nivel de facultad.

Resulta interesante que, en contraste con este resultado, los alumnos con discapacidad de ambos semestres poseen representaciones negativas en su mayoría respecto a la afirmación

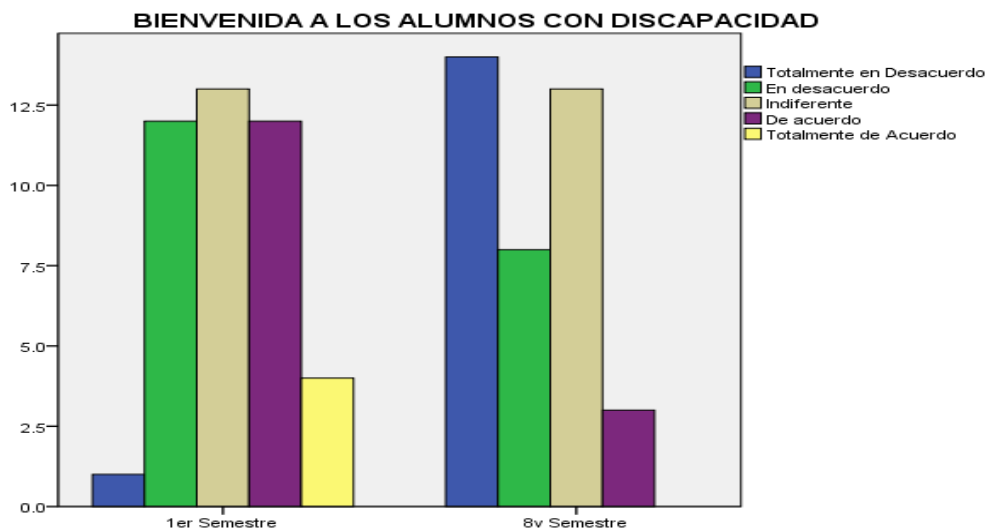


Figura 3. La facultad ofrece actividades de bienvenida a los alumnos con discapacidad que ingresan a sus aulas.

Podemos observar que no existen diferencias significativas entre los alumnos de cada semestre, representándose de forma negativa esta afirmación. A pesar de que los de primer semestre muestran opiniones encontradas, entre estar en desacuerdo y de acuerdo, lo que se relaciona con la pregunta número 6 del grupo focal, relativa a cómo ven los aspectos de la inclusión en la vida cotidiana de la facultad. Esto se evidencia en criterios como los emitidos por el alumno número 26, que cursa el primer semestre: "... es algo que está superpresente por el tipo de carrera... la facultad está fomentando...esto" ... "Yo fui a una plática sobre el tema, lo impartió una maestra de aquí, fuera de la facultad, nos invitó a todos". Y, por otra parte, el alumno número 31 también de este semestre de estudio afirma que "... en ningún momento he visto que se le haya realizado actividad de bienvenida, ni siquiera de presentación a alumnos con discapacidad".

Los de octavo llevan el peso mayor en total desacuerdo con este asunto, refiere en la pregunta abierta del cuestionario el alumno número 10 que "existe una falta de concientización de la discapacidad en la carrera, hacia los compañeros estudiantes". El alumno número 11, plantea que existe "falta de proyectos para impulsar la inclusión en la facultad".

Los alumnos con discapacidad del primer semestre poseen una representación negativa, encontrándose totalmente en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente.

Los alumnos con discapacidad de octavo semestre, por su parte poseen una representación negativa sobre esta afirmación, existiendo una mayor correspondencia con las representaciones de sus compañeros.

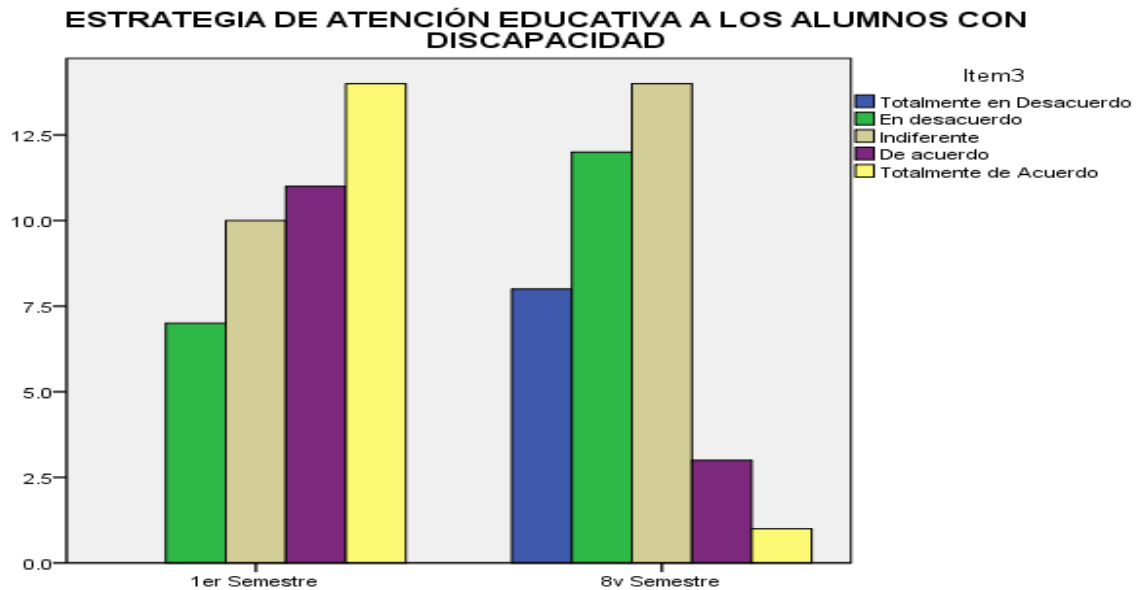


Figura 4. Existe una estrategia de atención educativa a los alumnos con discapacidad durante sus años de estudio en la facultad.

En este caso encontramos diferencias significativas entre los alumnos de los semestres estudiados, los alumnos de primer semestre se encuentran totalmente de acuerdo en mayoría. Alegando fundamentalmente la preparación que se encuentran recibiendo por parte del proyecto de educación inclusiva que radica en la facultad. No obstante, aparece recurrentemente en el grupo focal opiniones sobre la poca experiencia que aún poseen por el poco tiempo que llevan en la facultad, por ejemplo, el alumno número 30 plantea “Como somos de 1ero necesitamos ver más, no sabría si hay, si están preparados, necesitaríamos darnos cuenta más adelante”.

Por su parte los estudiantes de octavo semestre plantean en la pregunta abierta del cuestionario que “ha existido, falta de respeto de los profesores hacia las personas con discapacidad”, estudiante número 47.

El estudiante número 42 en el grupo focal plantea que, “Los profesores no dosifican el plan de estudios de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Es un tema que no se da de la noche a la mañana, lleva un proceso”.

En el caso de los alumnos con discapacidad del primer semestre se encuentran totalmente de acuerdo con la afirmación, coincidiendo con sus compañeros, mientras que los de octavo se encuentran en la misma medida totalmente en desacuerdo e indiferentes, coincidiendo también en gran medida con sus compañeros de semestre.

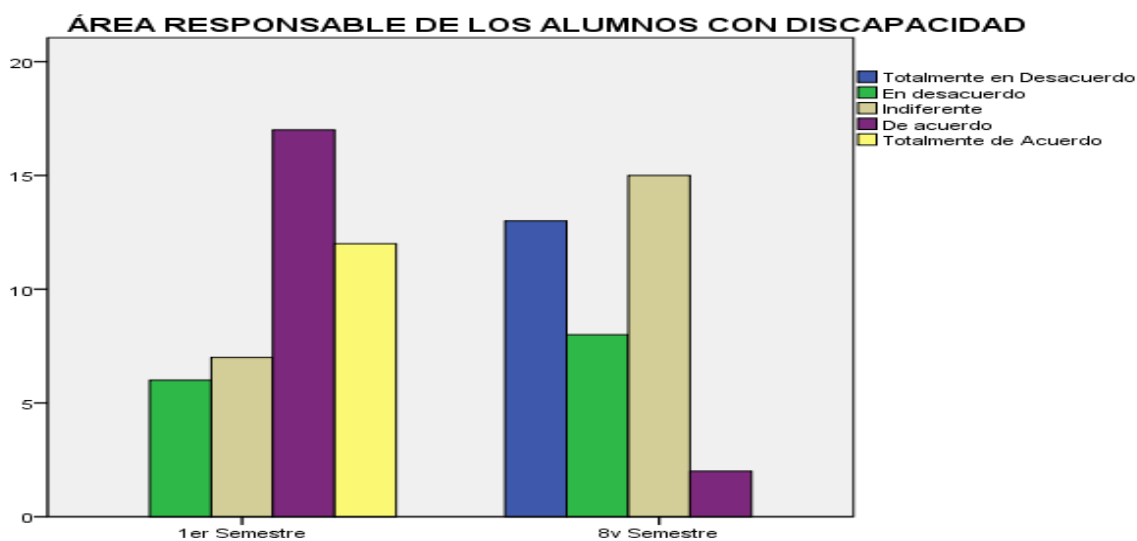


Figura 5. Existe un área o departamento responsable de la atención de los alumnos con discapacidad que estudian en la facultad.

En este caso podemos observar que existe diferencia en las opiniones de los alumnos de cada semestre estudiado, los que se encuentran en primer semestre poseen una representación positiva ante la afirmación, el alumno número 35, en el grupo focal, plantea que “existe un departamento que atiende la educación inclusiva en la facultad y en la universidad, a través del cual recibimos clases y actividades, dentro de ellas el curso de lengua de señas”.

Por su parte los alumnos de octavo semestre la representación que manifiestan es negativa, en correspondencia con las opiniones planteadas en el grupo focal, donde el alumno número 42 plantea “Si existe un área o departamento que atienda, que se encargue de la inclusión, no lo conocemos”. El alumno número 43 plantea por su parte “Por qué pueden entrar a la universidad (refiriéndose a estudiantes con discapacidad) si no pueden permanecer en la universidad. ¿Los profesores quieren?”

En este sentido y coincidiendo con estas manifestaciones se encontró un estudio realizado en el año 2016, en México, el cual aborda el tema de la discapacidad y la educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?, en lo relativo al derecho de las personas con discapacidad a una educación universitaria, en uno de sus resultados plantea que, los docentes universitarios se encuentran de acuerdo en un porcentaje medio-bajo, con relación a la entrada de estudiantes con discapacidad a la universidad (Cruz, 2016).

Por su parte los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre coinciden en sus representaciones con sus compañeros de semestre, lo mismo ocurre con los alumnos con discapacidad que cursan el octavo semestre.

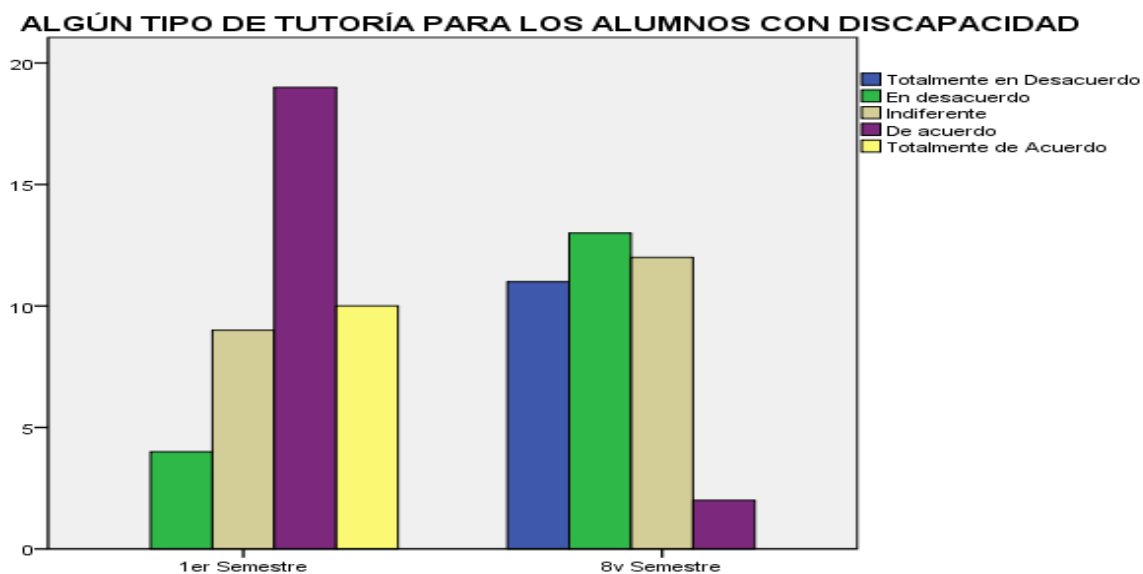


Figura 6. Existe algún tipo de tutoría para los alumnos con discapacidad de la facultad.

Evidentemente los alumnos de primer semestre se encuentran más satisfechos con las estrategias de la facultad para el logro de la educación inclusiva, el alumno 02, plantea en la pregunta abierta del cuestionario “Dentro del poco tiempo que llevo estudiando aquí creo que no he visto cuestiones negativas en esta facultad”, por su parte el alumno 05, también en la pregunta abierta del cuestionario resalta “Realmente no sé ciertas cosas de las que preguntan, pero contesté de la forma que creo que está bien”. En este caso los propios alumnos están conscientes de que aún les falta conocimientos sobre la facultad y propiamente sobre las características de la atención a los alumnos con discapacidad.

Los alumnos de octavo semestre se representan negativamente esta afirmación, el alumno número 44 en el grupo focal plantea, “Los métodos de evaluación debían ser acorde a las necesidades y aprendizajes, no todos buscan la forma de que retengamos la información, que aprendamos bien o sigamos nuestro ritmo”.

Con relación a este aspecto, coincidimos con (Ravaud & Stiker, 2001), cuando plantea que la investigación inclusiva trata de explorar las maneras complejas y ricas en las cuales las personas/ alumnos “pertenecen”, “participan” y “aprenden a vivir el uno con el otro” en distintos contextos, dentro de los cuales se incluye la educación. Esto requiere comprometerse con el reto de entender cómo los individuos pueden ser tanto incluidos como excluidos en contextos particulares.

Con relación a los alumnos con discapacidad encontramos que los que cursan el primer semestre, al igual que sus compañeros tienen una representación positiva sobre esta afirmación. Los de octavo también se representan la afirmación en correspondencia con sus compañeros de semestre, en este caso una representación negativa sobre la afirmación.

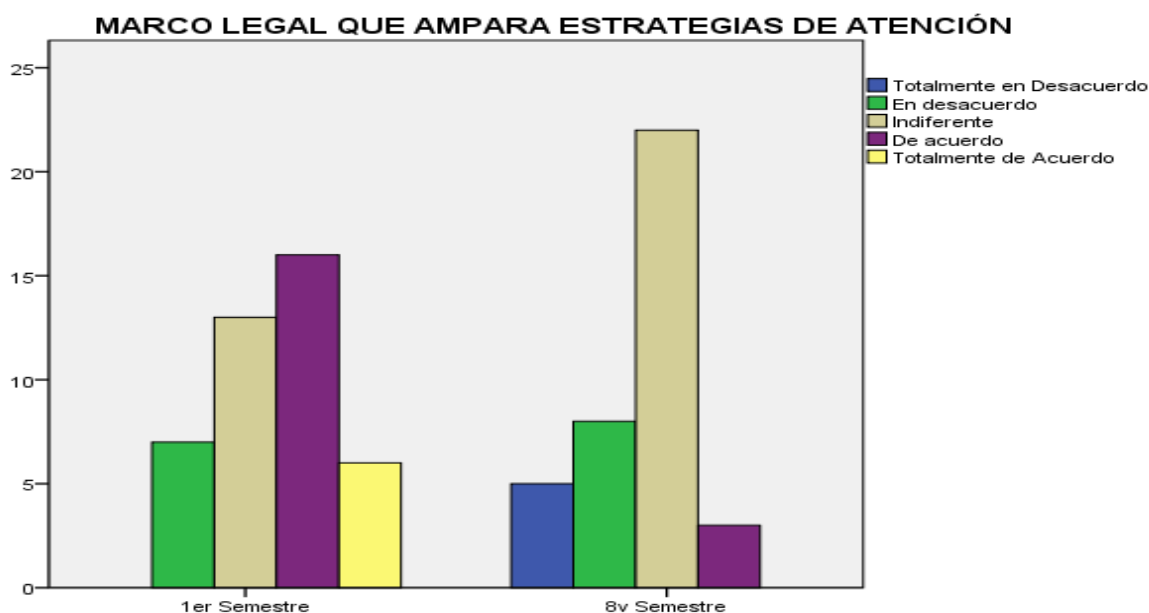


Figura 7. Existe en la facultad un marco legal que ampara las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad.

En este caso también encontramos diferencias en las representaciones que poseen los estudiantes de cada semestre, siendo los alumnos de primer semestre los que se encuentran en su mayoría a favor de la afirmación, influenciados positivamente por el curso que reciben sobre estos temas por parte del proyecto de educación inclusiva de la universidad. No obstante, el alumno número 14 de este semestre en el grupo focal plantea que “no conocemos”, refiriéndose al marco legal que ampare a los estudiantes con discapacidad.

Mientras que los alumnos de octavo semestre se encuentran en gran mayoría indiferentes al asunto. Pudiéramos inferir que estos alumnos no han tenido experiencias que les indiquen la existencia de este aspecto en la facultad. Plantea en el grupo focal, el alumno número 42 que “Algunos maestros no están preparados para impartir clases a personas con discapacidad”.

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre poseen representaciones diferentes entre sí, estando uno en correspondencia con la mayoría del grupo y el otro no. Teniendo relación estas representaciones con las propias experiencias que poseen en el tiempo que llevan en la facultad.

En el caso de los alumnos de octavo semestre encontramos una correspondencia directa con sus compañeros de semestre.

En sentido general sobre este aspecto consideramos que los temas y actividades que se encuentra desarrollando el proyecto de educación inclusiva en el grupo de primer semestre están teniendo un impacto positivo en la mayoría de estos alumnos.

Ahora veremos el segundo grupo de afirmaciones de la escala que recoge información sobre la representación que tienen los estudiantes de 1ero y 8vo semestre, respecto a la participación de los docentes en las prácticas inclusivas de la facultad.

En la siguiente tabla estaremos mostrando los resultados generales de los estudiantes de la muestra de estudio relativo a sus representaciones sobre características de acceso a locales de la facultad, para alumnos con discapacidad.

Tabla No. 4.

Criterio de los estudiantes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas en la facultad.

	Los locales de la facultad (biblioteca, centro de cómputo, locales para terapias, salones de clases) mantienen una distribución adecuada para el acceso de los alumnos con discapacidad	Los locales de la facultad (biblioteca, centro de cómputo, locales para terapias, salones de clases) cuentan con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad (materiales en Braille, interprete de lengua de señas, entre otros)	Los recursos de la facultad son distribuidos teniendo en cuenta las necesidades reales de los alumnos, para su inclusión
Totalmente en Desacuerdo	22.5	32.5	11.3
En desacuerdo	23.8	30.0	31.3
Indiferente	17.5	23.8	27.5
De acuerdo	28.8	8.8	26.3
Totalmente de acuerdo	7.5	5.0	3.8

Podemos apreciar en las afirmaciones que se representan en la tabla que en sentido general los estudiantes de los semestres estudiados poseen una representación no favorable sobre las características del acceso en la facultad para las personas con discapacidad.

Ahora compartiremos estos resultados según los semestres que cursan los estudiantes de la muestra del estudio.

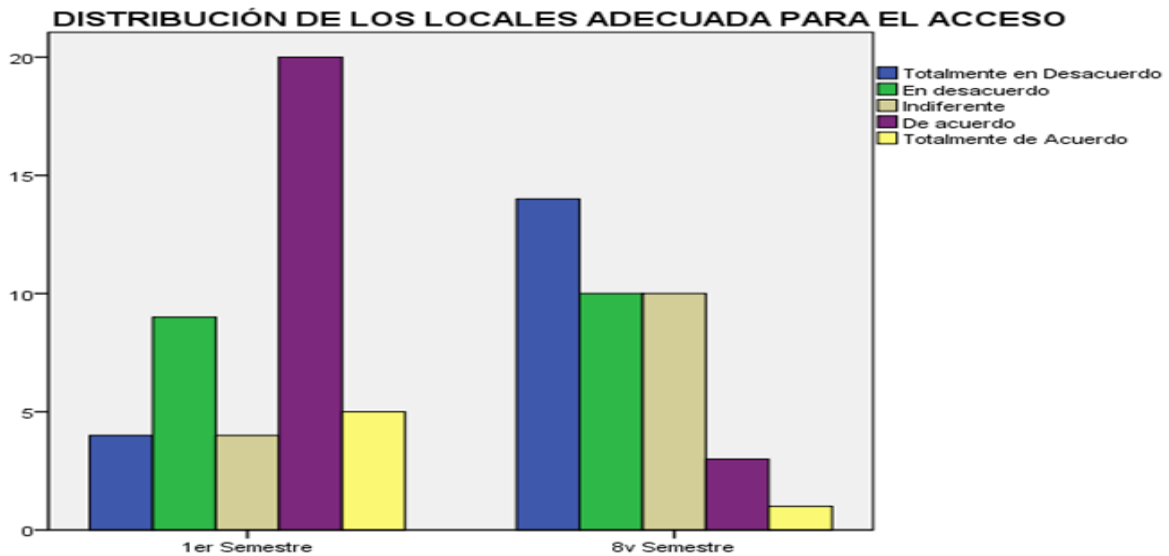


Figura 8. Los locales de la facultad mantienen una distribución adecuada para el acceso de alumnos con discapacidad.

En la figura podemos observar que los alumnos de 1er semestre en su mayoría se encuentran de acuerdo con esta afirmación.

En el grupo focal, los alumnos de primer semestre emitieron opiniones relacionadas con el acceso en la facultad, el alumno número 28, plantea “Algunos sí, no todos, están las rampas, pero el personal no se sabe”. El alumno número 29, refiere “No se sabe aún”. Este último, refiriéndose a su escasa experiencia y pobre conocimiento de las características de la facultad.

Encontrando diferencias entre las opiniones reflejadas en el cuestionario y las aportadas en el grupo focal.

Los alumnos de octavo semestre poseen una representación negativa sobre esta afirmación. El alumno número 44, de octavo semestre en el grupo focal, plantea que “no existen las condiciones idóneas, aulas en pisos elevados, auditorium, a pesar de que se ha realizado un

trabajo en otras áreas”. El alumno número 45, por su parte plantea “no existen los medios técnicos, no han existido”.

En relación con los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre encontramos que ambos se encuentran totalmente en desacuerdo con la afirmación, opuestos a los criterios de sus compañeros de semestre.

Por su parte los alumnos de octavo semestre se representan esta afirmación en correspondencia con la mayoría de sus compañeros de semestre.

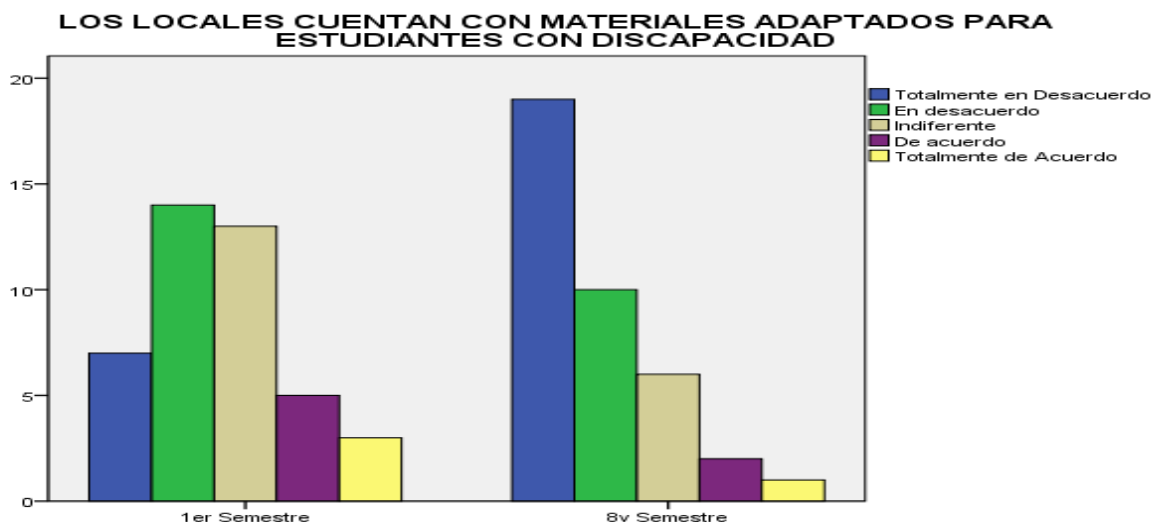


Figura 9. Los locales de la facultad cuentan con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad.

En esta afirmación tanto los alumnos de primero como los de octavo semestre en mayoría poseen una representación negativa.

A pesar de que la tecnología no es un aspecto que determine la inclusión de estudiantes con discapacidad en los espacios universitarios y siguiendo el planteamiento de diferentes autores como Florian y otros (1998); Sebba & Sachdev (1997); Stainback & Stainback

(1999); Villa & Thousand (1995) y Wang & Fitch (2010), los que coinciden en que “El desarrollo de prácticas inclusivas no implica, en lo esencial, la adopción de nuevas tecnologías del tipo descrito en gran parte de la literatura”.

Consideramos que los materiales adaptados, que en ocasiones implican tecnologías son fundamentales para el logro de un acceso necesario al aprendizaje y por ende a mejorar las condiciones físicas y de acceso para las personas con discapacidad.

En este caso los alumnos con discapacidad de primer y octavo semestre poseen una representación negativa sobre esta afirmación, encontrándose en correspondencia con sus compañeros de semestre.

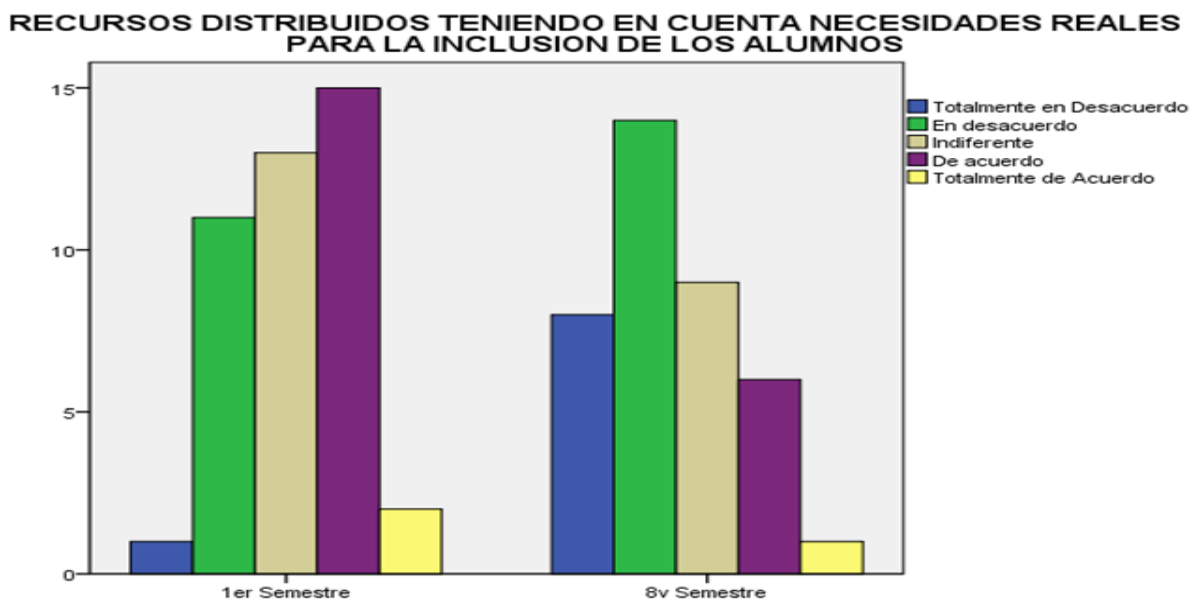


Figura 10. Los recursos de la facultad son distribuidos teniendo en cuenta las necesidades reales de los alumnos, para su inclusión

Podemos encontrar diferencias entre las representaciones de los alumnos de primer semestre y los de octavo, en este caso los alumnos de primer semestre se encuentran en su

mayoría de acuerdo, mientras que los de octavo se encuentran en desacuerdo con la distribución de estos recursos para la inclusión.

El alumno número 8 de octavo semestre plantea en el aspecto cualitativo del cuestionario que, “en la facultad casi no cuentan con señalamientos para personas con discapacidad ni alertas en caso de algún siniestro”.

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre poseen representaciones diferentes, encontrándose totalmente en desacuerdo y de acuerdo.

Los alumnos con discapacidad de octavo semestre comparten una representación negativa sobre esta afirmación al igual que sus compañeros de semestre.

Resumen sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes hacia las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad.

El aspecto relativo a las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad encontramos que las representaciones sociales que poseen los estudiantes de primer semestre comparados con los de octavo son representaciones diferentes en gran medida.

Los alumnos de primer semestre en su mayoría se manifiestan de acuerdo en las representaciones relacionadas con esta área.

En el caso de los alumnos de octavo semestre se manifiestan indiferentes y totalmente en desacuerdo con mayor incidencia, seguido de en desacuerdo o sea que sus representaciones relacionadas con esta área son negativas.

Solo existe una relativa coincidencia en la afirmación que versa sobre, los locales de la facultad cuentan con materiales adaptados para estudiantes con discapacidad, en el cuál

ambos semestres las representaciones que poseen son negativas, encontrándose en desacuerdo los alumnos de primero y totalmente en desacuerdo los de octavo.

Con relación a los alumnos con discapacidad podemos referir que no existen diferencias significativas entre sus representaciones y las de sus compañeros de clases, solamente encontramos diferencias en la afirmación de la figura 8, referida a los locales de la facultad (biblioteca, centro de cómputo, locales para terapias, salones de clases) mantienen una distribución adecuada para el acceso de los alumnos con discapacidad, donde los estudiantes con discapacidad del primer semestre plantean encontrarse totalmente en desacuerdo, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran de acuerdo con la afirmación.

En las siguientes tablas (5-6) estaremos mostrando los resultados generales relativos a las representaciones sociales que poseen los alumnos que participaron en el estudio sobre el área de prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes.

Tabla No. 5.

Criterio de los estudiantes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes en la facultad.

	Durante el proceso formativo se va incorporando a la familia como parte del proceso de inclusión educativa en la facultad.	Los profesores planifican sus clases teniendo en cuenta la diversidad de sus alumnos.	Las clases que se imparten responden a la diversidad del alumnado.	Las clases que se imparten resultan accesibles para todos los estudiantes.	Los contenidos de las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias.	Se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula.
Total. en desacuerdo	8.8	8.8	7.5	5.0	2.5	3.8
En desacuerdo	22.5	28.8	25.0	23.8	28.8	15.0
Indiferente	42.5	30.0	31.3	33.8	18.8	15.0
De acuerdo	22.5	27.5	25.0	28.8	38.8	50.0
Total. de acuerdo	3.8	5.0	11.3	8.8	11.3	16.3

En la tabla número 5, podemos observar el predominio de los estudiantes en encontrarse de acuerdo con las afirmaciones, seguido de indiferentes. Llama la atención en la primera afirmación relativa a la incorporación de la familia como parte del proceso de inclusión, una elevada cantidad de estudiantes se encuentran indiferentes.

Así como la afirmación, relativa a si se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, donde la mayoría se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo.

A continuación, desglosamos estos resultados según los criterios de los alumnos comparándolos por semestres de estudio.

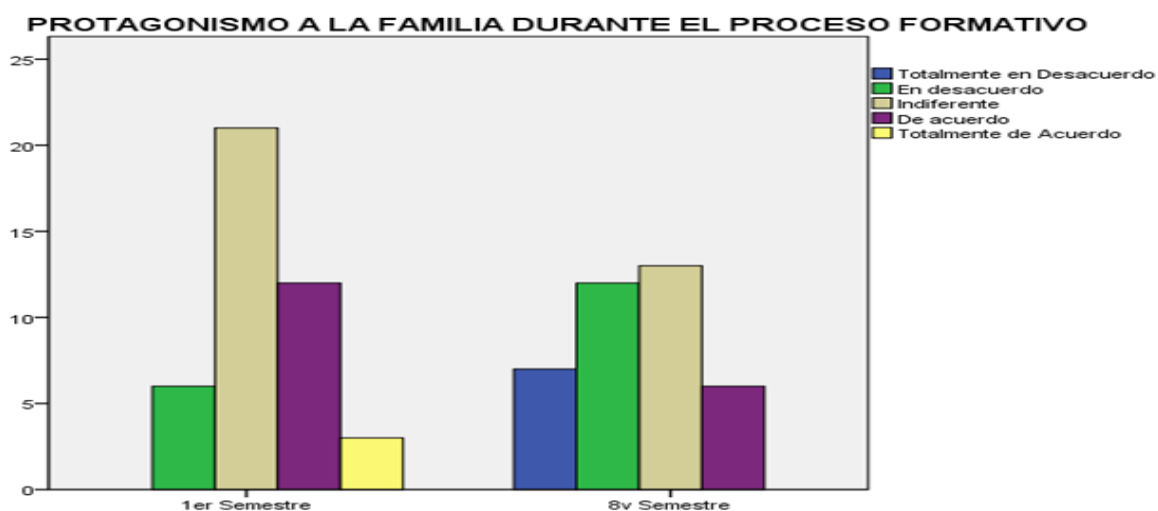


Figura 11. Durante el proceso formativo se va incorporando a la familia como parte del proceso de inclusión educativa en la facultad.

En este caso encontramos que los alumnos de primero y octavo semestre se encuentran indiferentes en mayoría y en desacuerdo con la afirmación. Información que nos conduce hacia la idea de que las acciones relativas a la participación de la familia en el proceso de inclusión han sido muy escasas.

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre se encuentran en desacuerdo y totalmente de acuerdo, representaciones opuestas entre sí no existe una representación homogénea en este caso, aparentemente mediada por la experiencia personal que poseen.

En el caso de los alumnos de octavo semestre se encuentran totalmente en desacuerdo e indiferentes en correspondencia con sus compañeros de semestre.

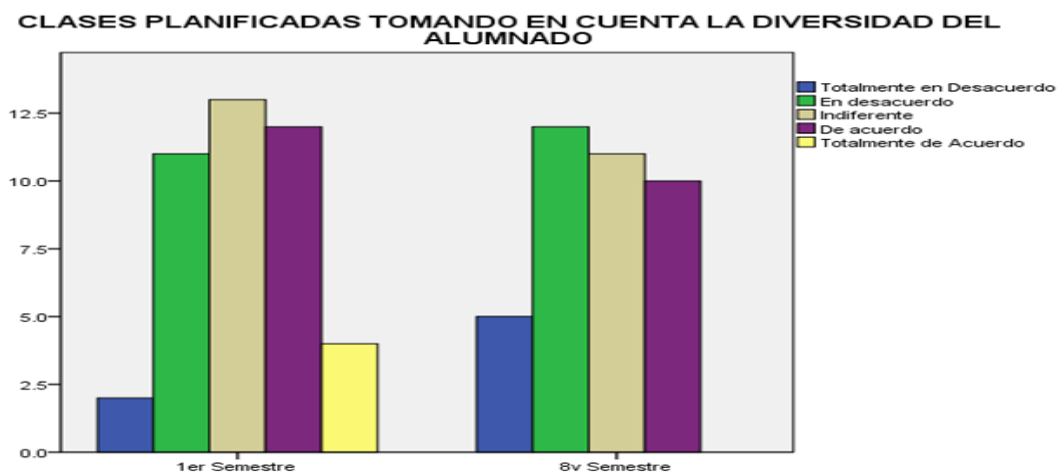


Figura 12. Los profesores planifican sus clases teniendo en cuenta la diversidad de sus alumnos.

En este caso la indiferencia y el encontrarse en desacuerdo predominan en las representaciones de los alumnos de ambos semestres, por lo que las representaciones que poseen en sentido general son negativas. Los alumnos de primer semestre en un segundo momento se manifiestan de acuerdo con la afirmación, encontrando una representación más positiva que sus compañeros de octavo semestre.

En el caso de los alumnos con discapacidad encontramos que los de primer semestre se manifiestan indiferentes ante la afirmación, al igual que la mayoría de sus compañeros de semestre.

Los alumnos con discapacidad de octavo semestre se manifiestan muy parecido a sus compañeros de semestre, al encontrarse de acuerdo la mitad de los casos y en desacuerdo e indiferentes en la misma medida, coincidiendo en las representaciones con la mayoría de sus compañeros.

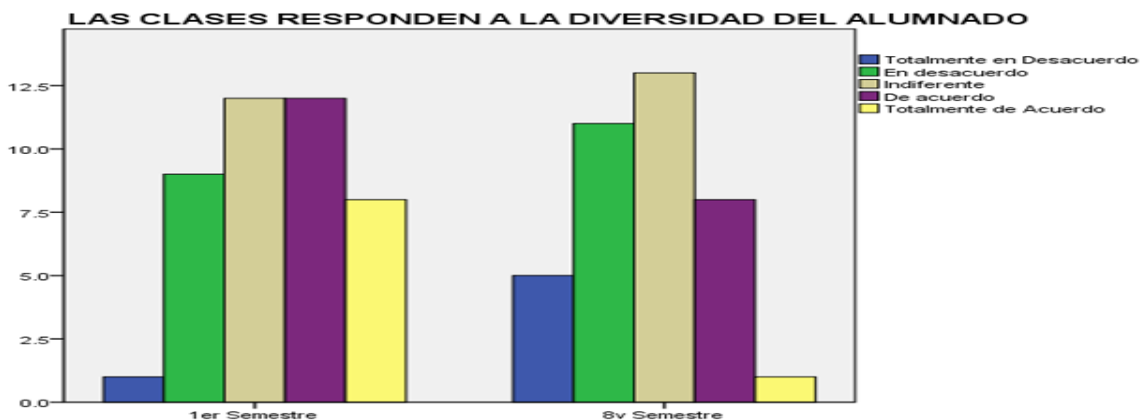


Figura 13. Las clases que se imparten responden a la diversidad del alumnado.

En este caso la indiferencia es la representación que predomina en ambos semestres, los alumnos de primer semestre se encuentran además de acuerdo en la misma medida, mientras que los alumnos de octavo semestre se manifiestan también en menor medida en desacuerdo.

Consideramos que a partir de la representación de indiferencia que prevalece, apunta a que existe inconformidad con este aspecto.

El criterio de los alumnos con discapacidad del primer semestre coincide con el de sus compañeros de semestre.

Los alumnos con discapacidad de octavo semestre por su parte se representan en la misma medida encontrarse, totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente y de acuerdo con la afirmación. Representaciones aparentemente diversas, pero la mayoría se representa esta afirmación de manera negativa. Mientras que sus compañeros se encuentran indiferentes en

mayoría, seguidos de en desacuerdo, pudiendo considerar que existe una correspondencia en las representaciones de los alumnos con discapacidad y sus compañeros de semestre.

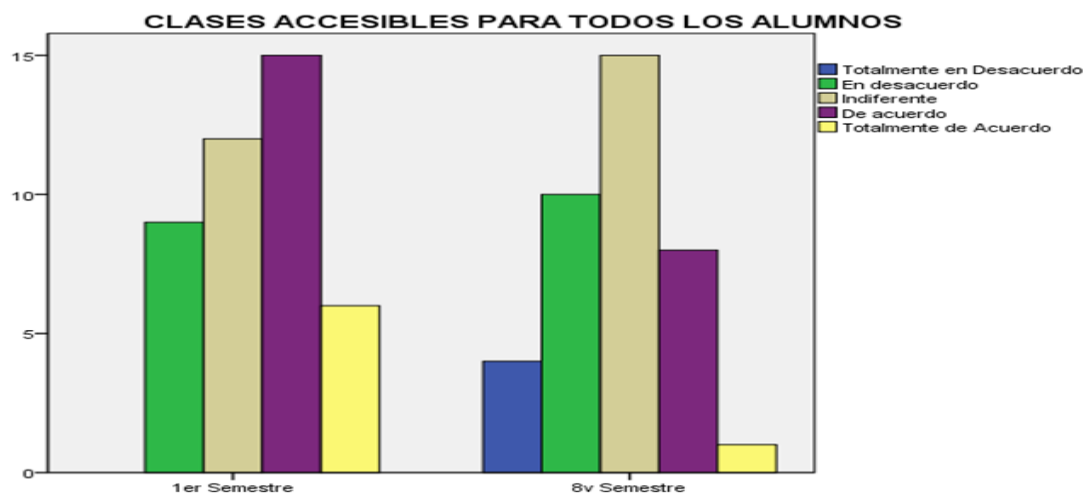


Figura 14. Las clases que se imparten resultan accesibles para todos los estudiantes.

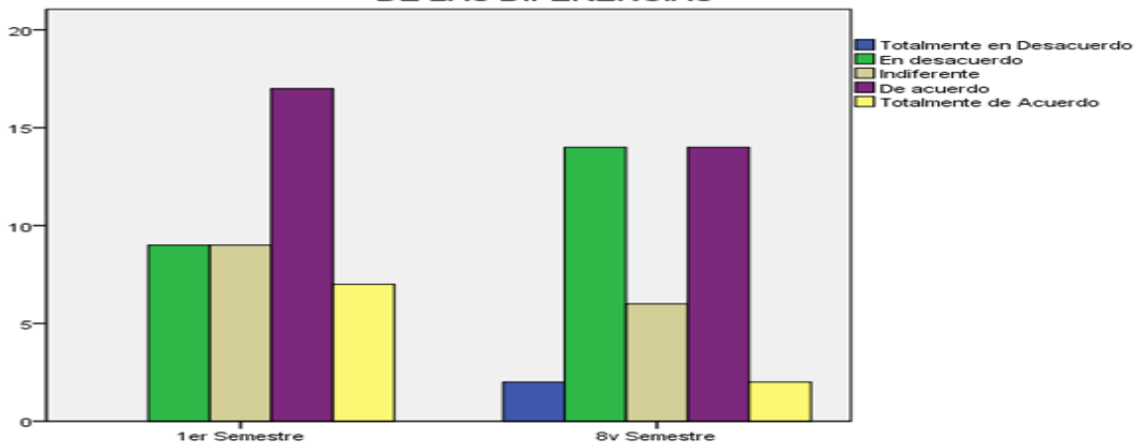
Con relación a esta afirmación podemos encontrar que existe diferencia entre las opiniones de los alumnos de ambos semestres, encontrando a los de primer semestre de acuerdo en su mayoría, teniendo una representación positiva sobre esta afirmación, mientras que los alumnos de octavo semestre en su mayoría se encuentran indiferentes ante la afirmación.

Desde la teoría podemos asociar estos resultados cuando Arnaiz (2003), plantea que:

“...las prácticas ideales de inclusión dependen del contexto en el que se desarrollan, teniendo en cuenta elementos como la heterogeneidad de los estudiantes, sus actitudes y las competencias del profesorado a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje” (p. 53).

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre poseen una representación negativa ante esta afirmación, mientras que sus compañeros poseen una

LOS CONTENIDOS DE LAS CLASES CONTRIBUYEN A MAYOR COMPRENSIÓN DE LAS DIFERENCIAS



representación positiva en mayoría. Por su parte los alumnos de octavo semestre que presentan discapacidad se encuentran en desacuerdo en mayoría, seguido de indiferentes y de acuerdo.

Figura 15. Las clases que se imparten resultan accesibles para todos los estudiantes.

En este caso los alumnos de primer semestre en mayoría poseen una representación positiva sobre esta afirmación, mientras que los de octavos poseen opiniones opuestas, no encontrando uniformidad en sus representaciones. Pudiendo estar influyendo las experiencias y vivencias anteriores que hayan podido tener en el transcurso de su vida estudiantil por la facultad.

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre poseen representaciones negativas sobre esta afirmación, no existiendo correspondencia entre sus representaciones y la de sus compañeros de semestre.

En el caso de los alumnos de octavo semestre que poseen discapacidad poseen una representación negativa sobre la afirmación, en consonancia con una parte de sus compañeros de semestre.

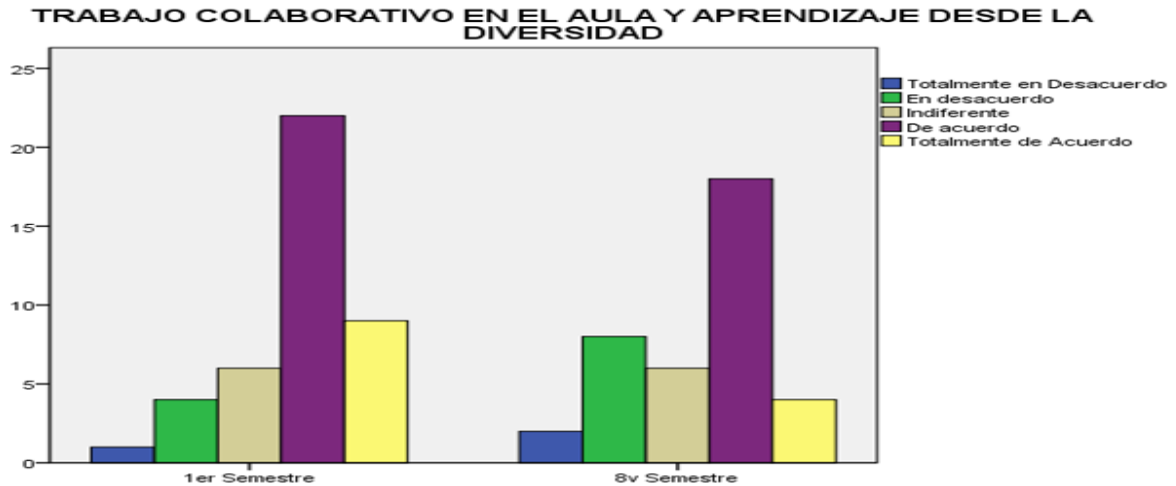


Figura 16. Se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula.

En este caso encontramos que los alumnos de ambos semestres se encuentran de acuerdo con esta afirmación, implicando que los docentes trabajan el desarrollo de sus materias a través del trabajo colaborativo donde todos participan según sus características.

Por su parte los alumnos con discapacidad de primer semestre se representan negativamente esta afirmación, encontrándose en desacuerdo e indiferente respectivamente, mientras que los de octavo semestre que presentan discapacidad poseen representaciones tanto positivas como negativas en esta afirmación.

En sentido general los alumnos con discapacidad no poseen representaciones positivas en su mayoría con relación a esta afirmación.

A continuación, mostraremos la tabla relacionada con el área sobre prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes.

Tabla No. 6.

Criterio de los estudiantes sobre prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes en la facultad.

	Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad motora.	Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva	Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad visual.	Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual.
Totalmente en				
Desacuerdo	15.0	13.8	16.3	12.5
En desacuerdo	27.5	33.8	33.8	31.3
Indiferente	23.8	23.8	20.0	18.8
De acuerdo	23.8	18.8	21.3	27.5
Totalmente de				
Acuerdo	10.0	10.0	8.8	10.0

En este caso la mayoría de los estudiantes de primero y octavo semestre se encuentran en desacuerdo con el aspecto relativo a la preparación de los docentes para atender a los alumnos con discapacidad, aunque existen algunos indicadores como la atención a la discapacidad visual e intelectual que se encuentran de acuerdo en menor por ciento.

Coincidente con un estudio revisado en Venezuela, título “La aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual”, como uno de sus resultados encontramos, que los profesores poseen una visión de la persona con discapacidad visual desde sus limitaciones y no desde las potencialidades (Tovar, 2015).

Ahora veamos estos resultados por semestres para poder comparar las respuestas según el semestre que cursa cada estudiante.

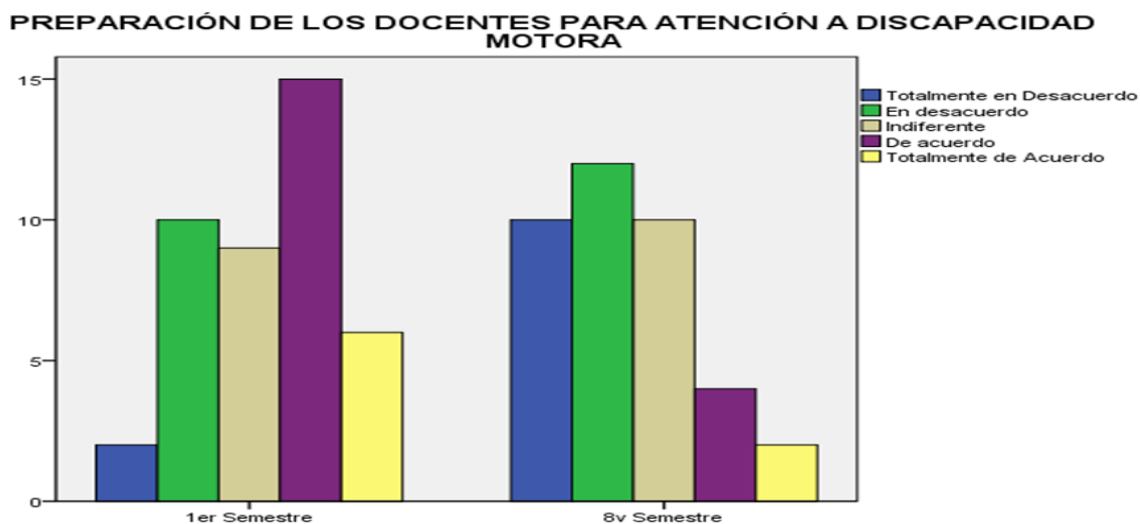


Figura 17. Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad motora.

En este caso podemos apreciar que los alumnos de primer semestre se encuentran en su mayoría de acuerdo con la preparación de los docentes para atender estudiantes con discapacidad motora, mientras que los de octavo opinan diferente, estando en desacuerdo con esta preparación de los docentes.

Encontrando divergencias entre las representaciones que poseen los estudiantes, de uno u otro semestre. Considerando en este caso también que la preparación que se encuentran recibiendo los estudiantes de primer semestre les ayuda a formar una representación social

favorable sobre la preparación de los docentes y sobre cuestiones específicas relativas a las acciones que sobre educación inclusiva realiza el proyecto en la facultad.

Según plantean los autores, “las prácticas inclusivas están mediadas por la imagen mental que tiene la comunidad del contexto, la cual se forma a partir de experiencias previas” (Booth & Ainscow, 2002, p.57).

Por su parte los alumnos de octavo semestre llevan más tiempo en el centro, no han recibido este curso de sensibilización y la representación que poseen desde sus propias experiencias en el transcurso de su tránsito por la facultad.

Refieren estudiantes de octavo semestre en la pregunta abierta del cuestionario, alumno número 16 “Debe haber más personas capacitadas para colaborar con todas las discapacidades” y el alumno 18, plantea “No todos los profesores están preparados”.

Con relación a los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre de estudio encontramos que se manifiestan en desacuerdo e indiferente en la misma medida, mientras que sus compañeros en mayoría se encuentran de acuerdo.

Por su parte los alumnos con discapacidad de octavo semestre se encuentran totalmente en desacuerdo en mayoría y sus compañeros en desacuerdo también en mayoría, no existiendo diferencias significativas en sus representaciones.

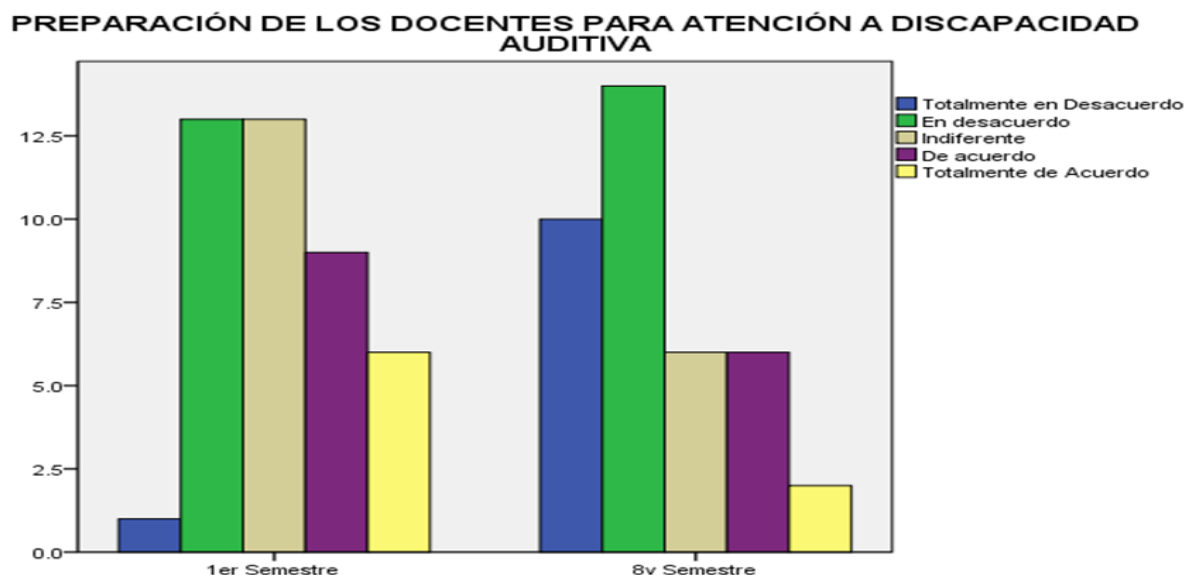


Figura 18. Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Los alumnos de ambos semestres poseen una representación negativa hacia esta afirmación.

Por su parte, en el grupo focal el alumno del primer semestre, número 27 plantea, refiriéndose a los docentes, “En las conferencias de lengua de señas, ya se estaban preparando para trabajar con estas personas”.

Los alumnos de octavo semestre, en la pregunta abierta del cuestionario, plantean que “Solo una maestra está preparada para atender las dificultades relacionadas con sordera” (alumno número 14).

En el caso de los alumnos con discapacidad de primer semestre encontramos que en esta afirmación se encuentran en desacuerdo e indiferente, al igual que sus compañeros de semestre. Los alumnos de octavo semestre que poseen discapacidad se representan esta afirmación estando totalmente en desacuerdo en su mayoría, teniendo una relación directa con las representaciones de la mayoría de sus compañeros de semestre.

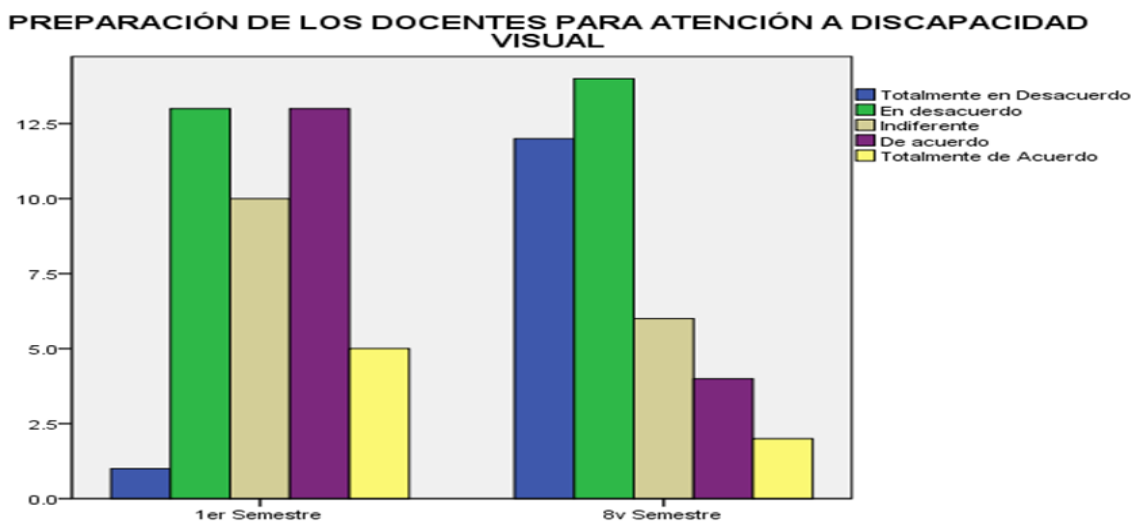


Figura 19. Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad visual.

Se puede apreciar que los alumnos de primer semestre se encuentran en la misma medida en desacuerdo y de acuerdo, cuestión esta que llama la atención, ya que son representaciones opuestas en alumnos del mismo semestre.

En el grupo focal el alumno número 19 que cursa el primer semestre, plantea: “no están capacitados los maestros no saben cómo dar clases a alumnos con discapacidades.

Ejemplo: Ciegos”.

En el caso de los alumnos de octavo semestre podemos ver que su representación fundamental es en desacuerdo, seguido de totalmente en desacuerdo, consideran que los docentes no se encuentran capacitados para este tipo de atención.

Coincidiendo con un estudio relacionado con la aproximación a las representaciones sociales sobre discapacidad visual en profesores universitarios de Venezuela, uno de sus resultados plantea, que estos (los docentes) demandan ampliar sus conocimientos en el área y fortalecer sus estrategias personales y de enseñanza (Tovar, 2015).

Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre se encuentran en desacuerdo y de acuerdo, al igual que sus compañeros de semestre, existiendo una relación directa entre sus representaciones sociales en este caso.

En el caso de los alumnos de octavo semestre que poseen discapacidad tampoco encontramos representaciones diferentes, a sus compañeros de clase, se manifiestan en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en mayoría.

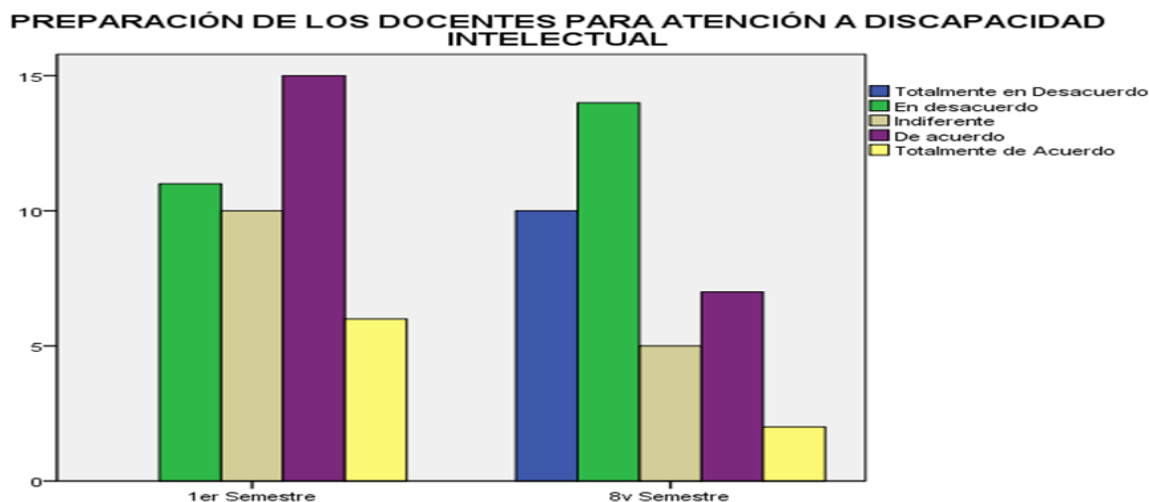


Figura 20. Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual.

En este caso alumnos de primer semestre poseen una representación positiva ante esta afirmación.

Los alumnos de octavo semestre por su parte poseen en mayoría una representación negativa, según sus propias experiencias en la facultad y con relación a los estudiantes con discapacidad que también conviven en este semestre.

En el caso de los alumnos con discapacidad de primer semestre encontramos algunas diferencias en sus representaciones sociales, respecto a sus compañeros de semestre, los alumnos con discapacidad plantean encontrarse en desacuerdo e indiferente respectivamente, mostrando una representación negativa sobre esta afirmación, no encontrándose en correspondencia con sus compañeros de clase.

Resumen sobre representaciones sociales que poseen los estudiantes hacia las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes de la facultad.

En este aspecto, encontramos que las representaciones sociales que poseen los estudiantes de primer y octavo semestres poseen varios puntos en común a pesar de predominar en el primer semestre las representaciones relativas a encontrarse de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario, mientras que en octavo semestre la mayoría de las representaciones se encuentran en el estar en desacuerdo con las afirmaciones.

Los puntos en común se encuentran en las afirmaciones relacionadas con, encontrarse indiferentes, ambos semestres, con el protagonismo de la familia en el proceso docente y en que las clases que se imparten responden a la diversidad del alumnado.

Otro punto en común se refiere a encontrarse de acuerdo ambos semestres en la afirmación relativa a la orientación a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula,

donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad.

Y por último se encuentran en desacuerdo tanto los alumnos de primero como de octavo semestre en las afirmaciones relacionadas con la preparación de los docentes para el trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

En el caso de los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre, encontramos que no existe correspondencia entre sus representaciones con las de sus compañeros en la mitad de las afirmaciones correspondientes a esta área, encontrando representaciones negativas, mientras que sus compañeros se representan positivamente la mayoría de las afirmaciones.

En estos casos tenemos, la referida al protagonismo que se le da a la familia durante el proceso formativo como parte del proceso de inclusión educativa en la facultad (Figura 11) donde los alumnos con discapacidad de primer semestre se encuentran en desacuerdo, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran en gran mayoría indiferentes a la afirmación.

En el Figura 15, referido a que, los contenidos de las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias. Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre se manifiestan en desacuerdo con esta afirmación, mientras que la mayoría de sus compañeros se encuentran de acuerdo.

En la afirmación relativa a si se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad (Figura 16) encontramos que los alumnos con discapacidad de primer semestre se encuentran en desacuerdo

e indiferentes respectivamente, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran de acuerdo con la afirmación.

Con relación a la afirmación relativa a que los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad motora (Figura 17), encontramos que los alumnos con discapacidad de primer semestre se encuentran en desacuerdo e indiferente en la misma medida, mientras que sus compañeros en mayoría se encuentran de acuerdo.

Con relación a la afirmación relativa a los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual (Figura 20), en este caso los alumnos con discapacidad de primer semestre plantean encontrarse en desacuerdo e indiferente respectivamente, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran en mayoría de acuerdo con la afirmación, teniendo también representaciones diferentes en este caso.

A continuación, mostraremos en la siguiente tabla los resultados encontrados en la muestra, relacionados con el área de los propios estudiantes y su participación en las prácticas inclusivas de la facultad.

Tabla No. 7.

Criterio de los estudiantes sobre prácticas inclusivas desarrolladas por los propios estudiantes en la facultad.

	Los estudiantes participan en actividades extraescolares y prácticas preprofesionales en centros donde se atienden personas con discapacidad, organizadas por la facultad.	Todos los estudiantes aceptan las diferencias entre sus propios compañeros y colaboran de manera consciente, facilitando el proceso de inclusión educativa en la facultad.	La mayoría de los estudiantes se consideran preparados y motivados para el trabajo con personas con discapacidad en su futura vida profesional.	Los estudiantes con discapacidad de la facultad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad.
Totalmente desacuerdo	6.3	2.5	7.5	7.6
En desacuerdo	12.5	21.3	12.5	16.5
Indiferente	20.0	13.8	22.5	30.4
De acuerdo	45.0	41.3	40.0	34.2
Totalmente de acuerdo	16.3	21.3	17.5	11.4

En la tabla llama la atención que los alumnos en su mayoría se encuentran de acuerdo con su propia participación en las prácticas inclusivas de la facultad, dato curioso ya que esta característica no se observa en las tablas anteriores.

Veamos ahora estos resultados desglosados por semestres en las figuras a continuación.

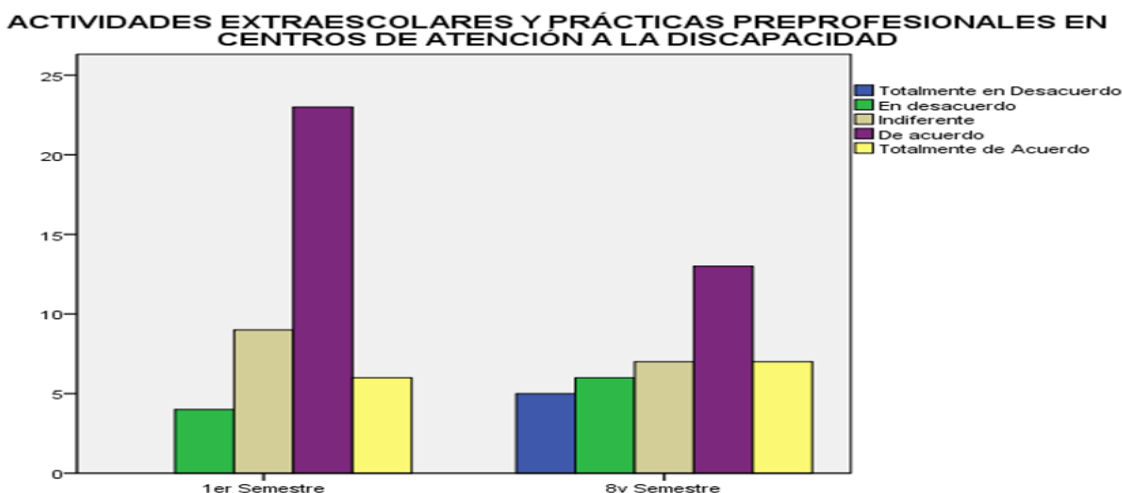


Figura 21. Los estudiantes participan en actividades extraescolares y prácticas preprofesionales en centros donde se atienden personas con discapacidad, organizadas por la facultad.

En este caso podemos apreciar que los alumnos de ambos semestres se encuentran en su mayoría de acuerdo con la afirmación.

Con relación a las representaciones sociales que poseen los estudiantes con discapacidad sobre esta afirmación encontramos que los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre se encuentran totalmente de acuerdo e indiferente en igual medida, muy parecido se encuentran las representaciones de sus compañeros al encontrarse en mayoría de acuerdo con la afirmación.

En relación con los alumnos con discapacidad que cursan el octavo semestre se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo en mayoría, coincidiendo con los demás compañeros de semestre.

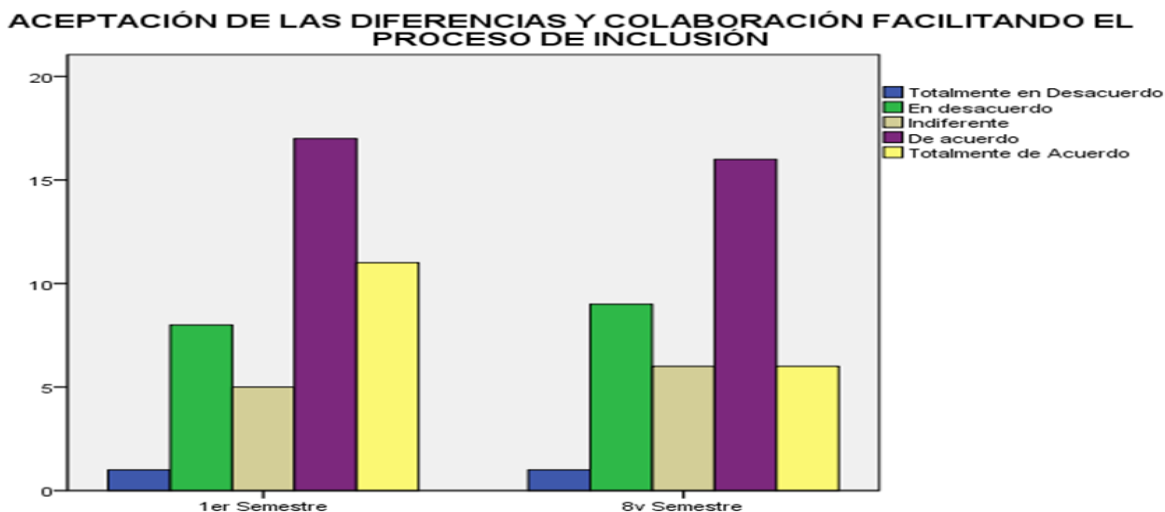


Figura 22. Todos los estudiantes aceptan las diferencias entre sus propios compañeros y colaboran de manera consciente, facilitando el proceso de inclusión educativa en la facultad.

En este caso los alumnos de ambos semestres nos muestran una representación positiva en su mayoría.

La relación entre compañeros y cuando alguno de estos presenta discapacidad es una situación alentadora, importante para establecer estrategias de apadrinamiento, trabajo en grupos, entre otras alternativas que apoyan la labor del docente y fortalecen las prácticas inclusivas en el contexto educativo.

La representación que poseen los alumnos con discapacidad del primer semestre de la carrera observamos que, uno se encuentra en desacuerdo y el otro no marcó esa respuesta, por lo que al parecer los alumnos con discapacidad no poseen una representación positiva sobre esta afirmación, como si la tienen sus compañeros de semestre.

Por su parte los alumnos con discapacidad que cursan el octavo semestre se manifiestan, de acuerdo y totalmente de acuerdo con la afirmación, correspondiéndose con la representación de la mayoría de sus compañeros.

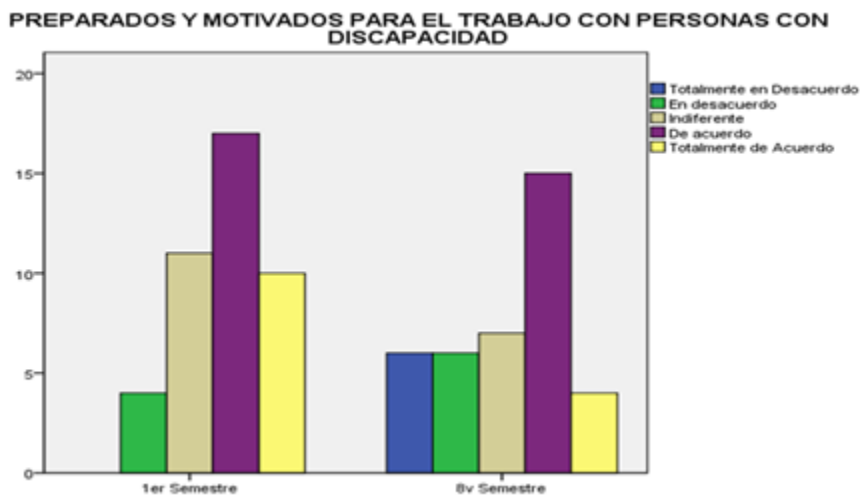


Figura 23. La mayoría de los estudiantes se consideran preparados y motivados para el trabajo con personas con discapacidad en su futura vida profesional.

En este caso vemos representaciones positivas en esta afirmación, en su mayoría se encuentran de acuerdo, aspecto este muy importante ya que se trata de la motivación que poseen por su carrera. Implicando esto a nuestro modo de ver, la influencia que ha ejercido la facultad y sus profesores para el logro de esta representación.

En el caso de los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre encontramos representaciones diferentes, en un caso se encuentran totalmente de acuerdo y el otro indiferente a la afirmación, mientras que sus compañeros se encuentran en mayoría de acuerdo, no existiendo representaciones opuestas en sí, aunque tampoco existe una elevada correspondencia.

Los alumnos con discapacidad que cursan el octavo semestre se encuentran totalmente de acuerdo, de acuerdo, indiferente y en desacuerdo, teniendo una variabilidad de representaciones en este caso. En sentido general en el semestre las representaciones son positivas en la mayoría de los casos.

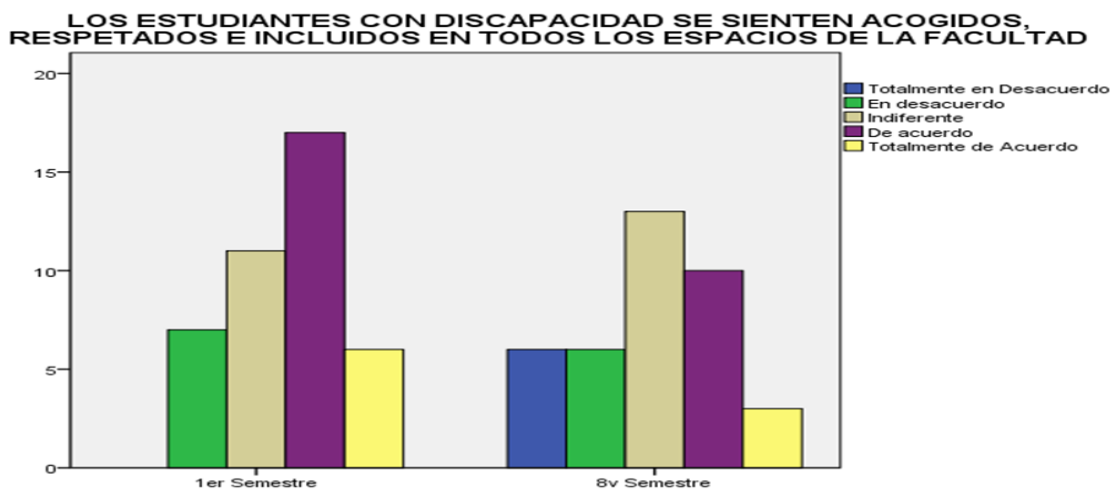


Figura 24. Los estudiantes con discapacidad de la facultad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad.

En este caso encontramos diferencias entre las representaciones que poseen los alumnos, los de primer semestre se encuentran de acuerdo en mayoría con esta afirmación.

Los alumnos de octavo semestre en mayoría se manifiestan indiferentes en este aspecto, coincidiendo con elementos señalados anteriormente por ellos que poseen relación con la atención a los alumnos con discapacidad en la facultad.

Por su parte los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre se encuentran en desacuerdo e indiferentes, mientras que sus compañeros se encuentran de acuerdo en mayoría, existiendo representaciones diferentes en este caso.

Los alumnos con discapacidad de octavo semestre se manifiestan totalmente de acuerdo y de acuerdo en su mayoría, mientras que sus compañeros se encuentran indiferentes y en menos cuantía de acuerdo. Existiendo en este caso diferencias en sus representaciones.

Resumen sobre el área relativa a las prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes de la facultad.

En este caso encontramos que la mayoría de los estudiantes de ambos semestres se encuentran de acuerdo con las afirmaciones relativas a esta área, los propios estudiantes se auto perciben con valores incluyentes hacia sus compañeros con discapacidad. Aspecto este favorable para el desarrollo de prácticas inclusivas en la facultad.

Solo existe diferencia en la afirmación que plantea que los estudiantes con discapacidad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad.

En este último caso los alumnos de primer semestre se encuentran de acuerdo con la afirmación, mientras que los de octavo se sienten indiferentes a la afirmación.

También en el caso de los alumnos con discapacidad encontramos como datos relevantes que los alumnos con discapacidad del primer semestre en la afirmación que plantea que todos los estudiantes aceptan las diferencias entre sus propios compañeros y colaboran de manera consciente, facilitando el proceso de inclusión educativa en la facultad (Figura 22), uno se encuentra en desacuerdo y el otro no marcó esa respuesta, por lo que al parecer los alumnos con discapacidad no poseen una representación positiva sobre esta afirmación, como si la tienen sus compañeros de semestre.

En relación con la afirmación que plantea que, los estudiantes con discapacidad de la facultad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad, (Figura 24) encontramos que los alumnos con discapacidad del primer semestre se encuentran en desacuerdo e indiferentes, mientras que sus compañeros se encuentran de acuerdo en mayoría, existiendo representaciones diferentes en este caso.

Por su parte, los alumnos con discapacidad de octavo semestre se manifiestan totalmente de acuerdo y de acuerdo en su mayoría, mientras que sus compañeros se encuentran indiferentes y en menos cuantía de acuerdo. Existiendo en este caso diferencias, en sus representaciones.

A continuación, pasaremos a realizar el análisis de los aspectos del grupo focal, que no fueron reflejados anteriormente en el análisis del cuestionario a estudiantes, en este caso son los relativos a las conceptualizaciones que poseen los estudiantes sobre los términos discapacidad, inclusión, exclusión y la relación que existe entre ellos, según sus representaciones.

Con relación a los alumnos de primer semestre, encontramos que, se representan el concepto de discapacidad como, diferentes habilidades, capacidades diferentes, auténticos, y también como capacidad física o mental, respectivamente.

Encontrando en este caso una representación adecuada del término, valorando a la persona por sus cualidades, a pesar de no realizar asociaciones con el aspecto social de la discapacidad en su interacción con el medio.

En este caso no correspondiendo con resultados de otros estudios encontrados, donde el núcleo semántico de la palabra discapacidad está configurado por la palabra limitación y le continúan las palabras deficiencia, diversidad e incapacidad (Isaacs & Mansilla, 2013).

En el caso de los alumnos de octavo semestre se representan este término como, un estado del organismo, muy asociado al aspecto social, plantean que la importancia de la percepción que tenga la sociedad, además se la representan como, alguien que no puede moverse o no tiene habilidad para la vida diaria y lo consideran como limitaciones que tienen las personas.

Como podemos observar los alumnos de octavo semestre poseen una representación diferente a los de primer semestre, ya que, a pesar de ofrecer elementos importantes sobre el aspecto social de la discapacidad, se representan este concepto como limitación, encontrando falencias en la representación que poseen estos estudiantes, a pesar de encontrarse en un nivel más avanzado de sus estudios universitarios.

Con relación al concepto de inclusión, los alumnos de primer semestre se lo representan como, trabajo en equipo, que se debe al desarrollo de habilidades, que son diferentes maneras de pensar, además consideran que todos somos iguales y no tiene que haber diferencia, que no debe haber un trato diferente para nadie y además lo vinculan con el término integración.

En este caso, la representación que poseen estos alumnos, la consideramos bastante adecuada, señalando solamente la característica de que se vincula el concepto de inclusión con el de integración, no existiendo aparentemente una adecuada representación de las diferencias entre ambas prácticas.

Estas características aparecen en estudios realizados anteriormente, en este caso encontramos un estudio realizado en una escuela primaria de Tetela del Volcán en el Estado de Morelos, donde una de las principales regularidades encontradas plantea que las representaciones que poseen los docentes se corresponden con el modelo de integración educativa (Trujillo, 2013).

Por su parte los alumnos de octavo semestre se representan el concepto de inclusión como la necesidad de incluir a las personas con discapacidad, diseñar instalaciones y actividades apropiadas para todos.

Los alumnos de primer semestre, con relación al término exclusión lo valoran como alejamiento, rechazo, evitación, además como discriminación y arrogancia, plantean además que es producto de la falta de valores, de información.

Se refieren además al concepto como ignorancia, que es producto a la educación que les dan en la escuela, en la familia, por la falta de comunicación, por el entorno social.

Los alumnos de octavo semestre se representan el concepto de exclusión como, no incluir, no tener en cuenta, no dejarlos hacer las cosas, no permitirles que se integren a la sociedad.

Veamos ahora la conceptualización que poseen los estudiantes de primer semestre sobre la relación que poseen estos conceptos y el concepto de discapacidad según sus representaciones.

Los alumnos de primer semestre poseen una representación sobre la relación de estos términos y la discapacidad considerando que las personas que tienen alguna discapacidad la debemos incluir, por sus distintas habilidades. El alumno número (18) “Algunas personas las excluyen por su forma de pensar. Algo que está muy presente por el tipo de carrera. La facultad está fomentando esto”.

Los alumnos de octavo semestre relacionan estos términos planteando que, la inclusión se relaciona con la discapacidad porque hay limitaciones, la exclusión es una etiqueta social. La sociedad engloba estas características. Hay personas que no respetan a los que tienen discapacidades, son invisibilizados, no se atienden, otras si los atienden, los incluyen.

Tabla No. 8.

Resumen sobre las representaciones de los estudiantes sobre las conceptualizaciones que poseen en los diferentes términos.

CONCEPTOS	ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE	ESTUDIANTES DE OCTAVO SEMESTRE
DISCAPACIDAD	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes habilidades -Capacidades diferentes -Auténticos -Capacidad física o mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Estado del organismo - Aspecto social - Alguien que no puede moverse o no tiene habilidad para la vida diaria - Limitaciones
INCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Desarrollo de habilidades - Diferentes maneras de pensar - Todos somos iguales - Integración 	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir a las personas con discapacidad, - Diseñar instalaciones y actividades apropiadas para todos
EXCLUSIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Alejamiento, - Rechazo, - Evitación - Discriminación - Arrogancia, - Falta de valores, - Falta de información 	<ul style="list-style-type: none"> - No incluir, - No tener en cuenta, - No dejarlos hacer las cosas, - No permitirles que se integren a la sociedad.
RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas que tienen alguna discapacidad la debemos incluir, por sus distintas habilidades. - Algunas personas las excluyen por su forma de pensar. -Algo que está muy presente por el tipo de carrera 	<ul style="list-style-type: none"> - La inclusión se relaciona con la discapacidad porque hay limitaciones, - La exclusión es una etiqueta social. La sociedad engloba estas características. - Hay personas que no respetan a los que tienen discapacidades. - son invisibilizados, - No se atienden, otras si los atienden, los incluyen.

Algunas conclusiones parciales sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la facultad de Comunicación Humana.

a) Representaciones sociales que poseen los estudiantes hacia las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad.

1. Los alumnos de primer semestre en su mayoría se manifiestan de acuerdo en las representaciones relacionadas con esta área.
2. Los alumnos de octavo semestre se manifiestan indiferentes y totalmente en desacuerdo con mayor incidencia, seguido de en desacuerdo.
3. Con relación a los alumnos con discapacidad, en ambos semestres, encontramos que no existen diferencias significativas entre sus representaciones y las de sus compañeros de semestre en esta área.

b) Representaciones sociales que poseen los estudiantes hacia las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes en la facultad.

1. Los alumnos de primer semestre, en su mayoría, poseen unas representaciones positivas sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes al encontrarse de acuerdo con las afirmaciones del cuestionario.
2. Los alumnos de octavo semestre la mayoría de las representaciones se encuentran en el estar en desacuerdo con las afirmaciones. Teniendo representaciones negativas sobre esta área.
3. Los alumnos de ambos semestres coinciden en sus representaciones al manifestarse indiferentes ante las afirmaciones relacionadas con, que durante el proceso formativo se va incorporando y dando protagonismo a la familia como

parte del proceso de inclusión educativa en la facultad y en el que, los contenidos de las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias.

También coinciden al encontrarse de acuerdo en la afirmación relativa a la orientación a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad.

Y por último se encuentran en desacuerdo en las afirmaciones relacionadas con la preparación de los docentes para el trabajo con estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

4. Los alumnos con discapacidad, que cursan el primer semestre de la carrera, poseen representaciones diferentes a sus compañeros de estudio en varias afirmaciones, donde los alumnos con discapacidad se encuentran en desacuerdo o en desacuerdo e indiferentes en otros casos y sus compañeros de semestre se encuentran de acuerdo en su mayoría. Estas afirmaciones están relacionadas con, los contenidos de las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias; otra afirmación se refiere a, si se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad; le continua la relacionada con que los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad motora e intelectual respectivamente.

c) Representaciones sociales que poseen los estudiantes hacia las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios estudiantes en la facultad.

1. La mayoría de los estudiantes de ambos semestres se encuentran de acuerdo con las afirmaciones relativas a esta área.
2. Existe una diferencia en las representaciones de los estudiantes de ambos semestres, la afirmación que plantea que los estudiantes con discapacidad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad, en este caso los alumnos de primer semestre plantean estar de acuerdo con la afirmación, mientras que los de octavo semestre se manifiestan indiferentes.
3. Los alumnos con discapacidad que cursan el primer semestre, en la afirmación que plantea que todos los estudiantes aceptan las diferencias entre sus propios compañeros y colaboran de manera consciente, facilitando el proceso de inclusión educativa en la facultad, uno se encuentra en desacuerdo y el otro no marcó esa respuesta, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran de acuerdo en mayoría.

Esto sucede también con la afirmación que plantea que los estudiantes con discapacidad de la facultad se sienten acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad, donde los estudiantes con discapacidad se encuentran en desacuerdo, mientras que sus compañeros de semestre se encuentran de acuerdo en mayoría.

A continuación, realizaremos el análisis de resultados evidenciados en el cuestionario, tipo Escala Likert sobre educación inclusiva, en el aspecto relacionado a las prácticas inclusivas aplicado a docentes que imparten clases en los semestres de estudio.

Este se realiza a través de las áreas establecidas para el presente estudio (ver tabla 1).

Comenzamos este análisis con las afirmaciones del área relativa al “criterio de los docentes sobre prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad”, para ello comenzamos con la tabla que a continuación representamos.

Tabla No. 9.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas en la facultad.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Experiencia de directivos y docentes aprovechada para inclusión.	22.2	44.5	22.2	11.1	0
Recursos de comunidad conocidos y aprovechados	11.1	11.1	66.7	11.1	0
Recursos distribuidos justamente para apoyar inclusión	11.1	33.3	33.3	22.2	0

En sentido general encontramos que la representación que poseen los docentes se encuentra marcada fundamentalmente por la indiferencia, aspecto que denota desconocimiento y escasa implicación de estos en las acciones que ejecuta la facultad relativas a la inclusión.

En la figura siguiente se representan cada una de las afirmaciones de esta área, con la opinión que se representan los docentes.

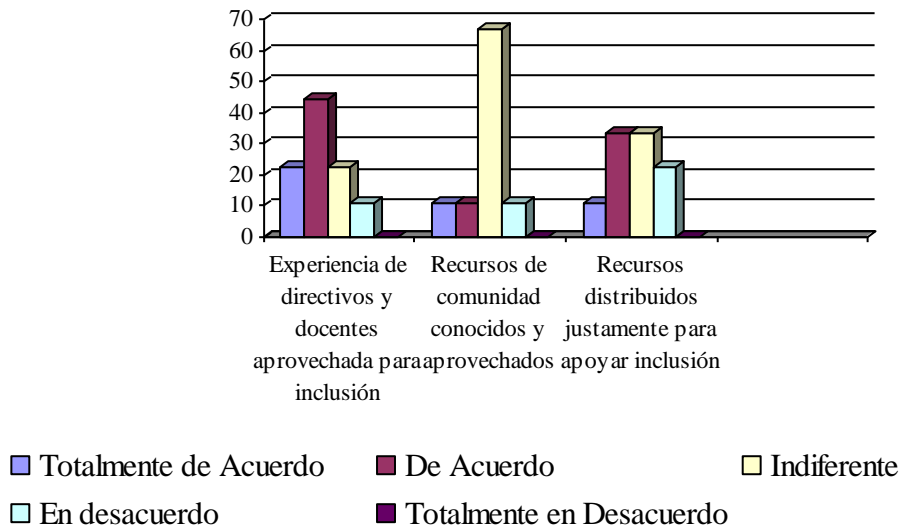


Figura 25. Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad.

En este caso encontramos como los docentes se manifiestan positivamente en mayoría sobre la afirmación que los implica directamente, mientras que sus representaciones relativas a las implicaciones de la facultad se manifiestan con mayor indiferencia.

Ahora pasaremos al análisis del área sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios docentes en la facultad, para ello se elaboró una tabla donde se representan los principales resultados obtenidos.

Tabla No. 10.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios docentes en la facultad.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Planeación de la enseñanza, según aprendizajes	22.2	44.5	22.2	11.1	0
Estímulo a participación de todos en clases	33.3	66.7	0	0	0
Formación en la comprensión de diferencias	11.1	77.8	11.1	0	0
Evaluación que contribuye a logros de estudiantes	22.2	44.4	33.4	0	0
Disciplina basada en respeto mutuo	44.4	55.6	0	0	0
Profesorado enseña y evalúa de manera conjunta	22.2	55.6	11.1	11.1	0
Deberes escolares enriquecen aprendizaje	33.3	66.7	0	0	0
Las diferencias se utilizan para enseñanza y aprendizaje	22.2	44.5	33.3	0	0
Profesorado desarrolla recursos para aprendizaje y participación	22.2	66.7	11.1	0	0

En este caso es evidente la representación positiva que poseen los docentes sobre sus propias acciones para el logro de unas prácticas inclusivas eficientes en la facultad. Llama la atención como, no se encuentran en total desacuerdo con ninguna afirmación y en porcentajes muy bajos, solo en dos afirmaciones, se encuentran en desacuerdo. Consideramos esto como indicadores de una implicación positiva por parte de los docentes en el proceso de inclusión de la facultad.

Ahora representaremos en una figura las características de las representaciones de los docentes en cada afirmación perteneciente a esta área de análisis.

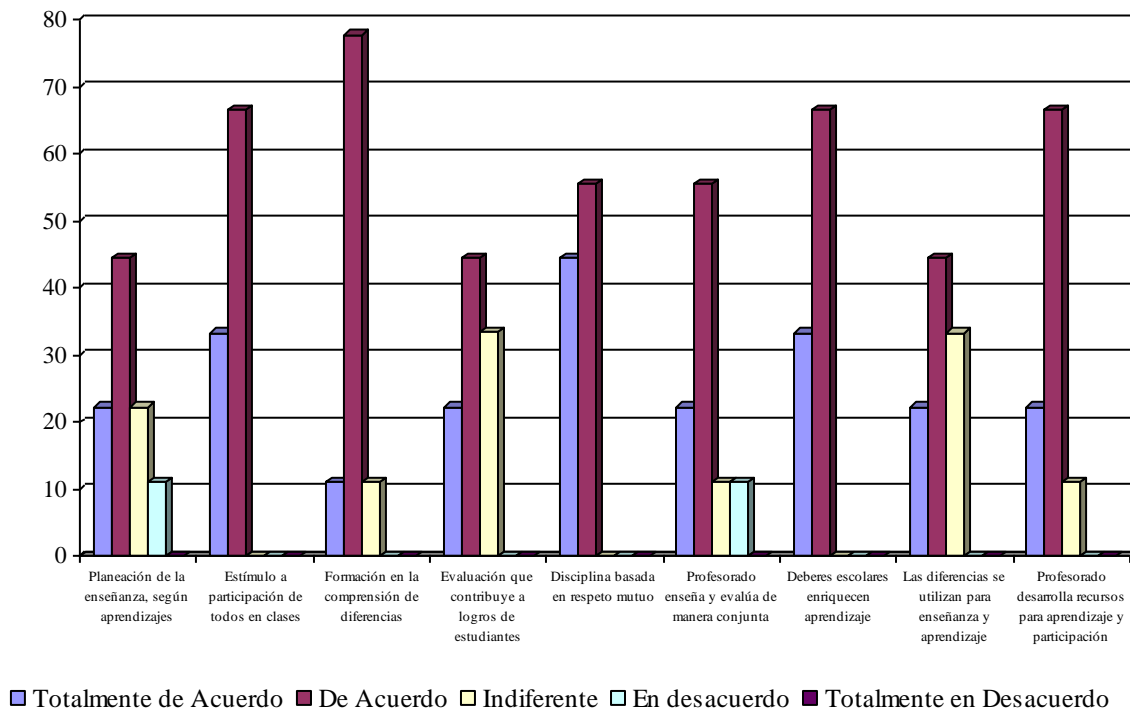


Figura 26. Prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes, según los propios docentes.

En este caso los docentes se encuentran en la mayoría de las afirmaciones de acuerdo, seguido de totalmente de acuerdo, sus representaciones son positivas, no obstante, en la afirmación que plantea que la evaluación contribuye a logros de todos los estudiantes y en la

afirmación que plantea que las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje, se encuentran indiferentes en segundo orden.

En la pregunta abierta del cuestionario aparecen algunas opiniones de los docentes que nos muestran cuestiones aún no resueltas, al menos en la opinión de algunos de ellos.

Por ejemplo, el docente número 04, plantea que “Se requiere un trabajo “real” en las tutorías con alumnos que así lo requieran”. También este mismo docente expresa que “No hay capacitación para los tutores y por ende no existe un trabajo tutorial competente”.

A continuación, estaremos analizando al área relativa a la representación que poseen los docentes sobre las prácticas inclusivas que desarrollan los estudiantes en la facultad a través de una tabla que nos muestra este criterio de los docentes.

Tabla No. 11.

Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes en la facultad.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Implicación activa de estudiantes en su aprendizaje	22.2	33.4	22.2	22.2	0
Aprendizaje cooperativo de los estudiantes	22.2	22.2	33.4	22.2	0
Alumnos participan en actividades fuera de aula	11.1	44.4	22.2	22.2	0

Los docentes poseen representaciones positivas en la mayoría de las afirmaciones, encontrándose de acuerdo y totalmente de acuerdo, a pesar de que también existe un grupo de docentes que se muestran indiferentes y en desacuerdo respectivamente.

A continuación, se representa en la siguiente figura las características de las representaciones de los docentes en cada afirmación perteneciente a esta área.

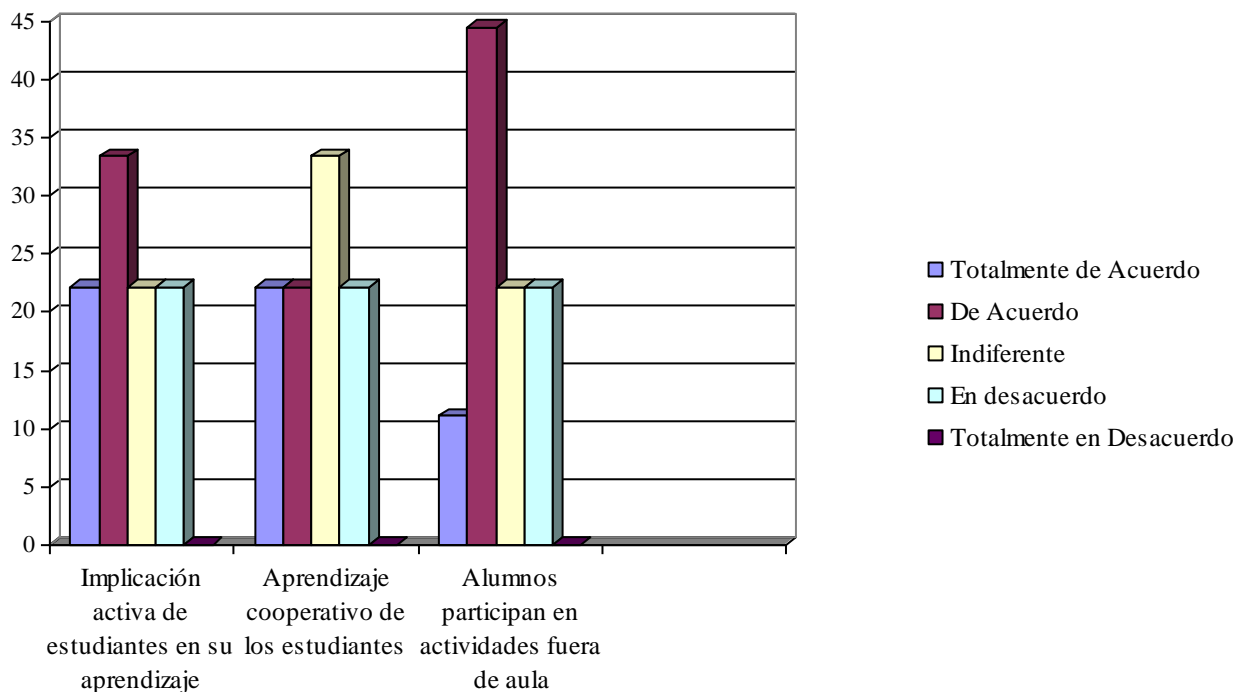


Figura 27. Criterio de los docentes sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los estudiantes en la facultad.

En este caso los docentes a pesar de tener una representación positiva sobre estas afirmaciones en sentido general, también se encuentran indiferentes en mayoría con la afirmación relativa a que “Los estudiantes aprenden de manera cooperativa”, y llama la atención también que en la afirmación que plantea que “Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje” encontramos representaciones de indiferencia y desacuerdo.

Por su parte existen docentes que opinan en el aspecto cualitativo del cuestionario elementos interesantes a tener presente en el estudio, tal es el caso del docente número 02 plantea, “La comunicación entre profesores y alumnos debe ser reforzada”.

Así el docente número 01 plantea, “No me parece que la inclusión de alumnos con déficit intelectual sea sana, pues vamos a egresar profesionales de primera y otros no”.

De acuerdo con estas manifestaciones de los docentes y sobre todo la del docente 001, consideramos que en algunos casos es necesario ampliar la capacitación sobre inclusión, discapacidad, relación de estos términos con la educación superior.

En estudio sobre representaciones sociales en docentes de educación básica sobre inclusión escolar realizado por Garnique, se aprecian como principales resultados manifestados en orden descendente, falta de capacitación, seguida de las expresiones materiales, alumno, orientar, capacidades y comprometerme (Garnique, 2012).

En sentido general en esta dimensión, “Desarrollando prácticas inclusivas” encontramos que los docentes en mayoría se encuentran de acuerdo con las afirmaciones de la escala, considerando que esta es una dimensión donde se reflejan las actuaciones de las demás dimensiones y que en su sentido práctico tiene relación directa con las acciones y estrategias que desarrollan los docentes en el aula, podemos considerarlo como fortaleza para el presente y futuro desarrollo del proyecto de educación inclusiva en la facultad.

Como característica interesante en las representaciones de los docentes encontramos como en el aspecto que mide el criterio de estos sobre las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios docentes en la facultad, sus representaciones son más positivas que en las demás áreas, estando en gran mayoría totalmente de acuerdo y de acuerdo con sus propias actuaciones.

Sería apreciable considerar los resultados finales de este estudio para la implementación de acciones que consoliden los aspectos en los que aún las representaciones menos positivas de los docentes encuentren una salida teórico-práctica en función de una mayor educación inclusiva en el ámbito del estudio.

Pasamos ahora al análisis de los resultados de las entrevistas realizadas al personal de oficina y de servicios de la facultad.

Para ello realizaremos el análisis de los resultados a través de las áreas por las cuales se vienen realizando estos análisis en cada técnica o instrumento aplicado.

Comenzamos por el área relativa a las representaciones sociales que poseen los trabajadores de oficina y servicios sobre las acciones inclusivas desarrolladas por la facultad.

Relativo a esta área encontramos la pregunta 3 de la entrevista donde se pregunta si han recibido algún tipo de preparación para el trabajo con estas personas, todos los entrevistados responden negativamente ante este cuestionario, el entrevistado E3, plantea “No, una vez un curso por la directora, para relaciones humanas, pero nada que ver con discapacidad”.

Evidentemente no han recibido información sobre el tema y si relacionamos esto con la antigüedad que tienen los entrevistados en la facultad pudiera afirmarse que no se ha realizado acción de este tipo desde al menos 6 años atrás.

En la pregunta número 4 de la entrevista la que se relaciona con que si conocen alguna resolución, indicación o área que atienda a las personas con discapacidad de la facultad, el entrevistado E2 plantea “Sí, el departamento de Educación Inclusiva que apenas se anexó a la

facultad”, los demás entrevistados plantean no conocer y no haber visto indicaciones ni áreas que se encarguen de esto.

También en esta área encontramos la pregunta número 5, que plantea si conocen los estudiantes que poseen discapacidad en la facultad, en la cual el entrevistado E1 plantea “Alumna de licenciatura en silla de ruedas, otra alumna deficiente visual y una alumna sorda que estuvo de intercambio académico, por su parte el entrevistado E2 plantean, “una alumna en silla de ruedas” además el entrevistado E3, plantea “una con deficiencia visual” y el entrevistado E4 plantea “ Conozco, un chavo con labio leporino y una chava que tiene algo, se le nota en la forma en que pide las cosas, debe tener déficit”.

En este caso por las respuestas que ofrecen los entrevistados, percibimos que no existe una información por parte de la facultad sobre los estudiantes que presentan alguna discapacidad, ni sus características, que les permitan interactuar desde una perspectiva inclusiva, sus respuestas infieren un conocimiento empírico del asunto, los observan al entrar en sus locales o al relacionarse espontáneamente en algún área de la facultad y reconocen o infieren según sus propias experiencias si el alumno posee discapacidad y que tipo. Tal es el caso del entrevistado E4 cuando plantea “una chava que tiene algo, se le nota en la forma en que pide las cosas, debe tener déficit”. Entorpeciendo este desconocimiento la acción que pueda ejercer este trabajador en su área, para el correcto desarrollo de las prácticas inclusivas en la facultad.

Sobre la pregunta 6 que se relaciona con que, si los entrevistados considera que la facultad cuenta con los espacios y las condiciones adecuadas para la accesibilidad y permanencia de estudiantes con discapacidad, estos responden que se han hecho esfuerzos, el entrevistado E3 plantea “está mejorando por las rampas, pero debía haber más espacios, los espacios de la facultad son limitados”, por su parte el entrevistado E4 también se refiere a la necesidad de

“Salones con espacios adecuados”, el entrevistado E2 plantea, “Falta, el elevador para el auditorio, rampas para biblioteca y centro de cómputo, “a la chica en silla de ruedas sus compañeros la cargan” , de esta manera continúan las opiniones referidas fundamentalmente a las necesidades de acceso físico, plantean además, en este sentido, “que las butacas deben ser adaptadas a las características de las personas (en aulas y sobre todo en el auditorio)”

entrevistado E4, también plantea que “los baños no están adaptados para personas con discapacidad”. Con relación a los materiales adaptados para estos estudiantes plantea el entrevistado E3 “Existen libros en la biblioteca que tienen artículos en Braille, pero no un libro completo, ni otro material, no hay libros en audio” y el entrevistado E1 plantea al respecto “A la chica visual se le ayudó con lentes” “Al del labio leporino con una intervención quirúrgica (lo guiaron)”.

Otro aspecto relativo a esta área en la pregunta 7, si los trabajadores no docentes conocen cuáles son los elementos que debe reunir un centro para considerarse inclusivo, los entrevistados plantean no conocer, solamente el entrevistado E1 plantea que “Supongo que las rampas son parte, aunque hay muchas cosas más que yo desconozco”.

Por último, en esta área encontramos la pregunta 8, la que plantea si los entrevistados consideran la facultad como inclusiva en su totalidad o cree que aún quedan aspectos excluyentes para determinados alumnos. En este caso los entrevistados van desde no conozco, está en vías, pero todavía falta, hasta plantear ejemplos de acciones que deben realizarse para que esto ocurra, por ejemplo, el entrevistado E2 “Todavía falta, el elevador para el auditorio, rampas para biblioteca y centro de cómputo. Salones más grandes” y por su parte el entrevistado E3 plantea “Las sillas de la biblioteca no son adecuadas, las personas que vienen

con limitación visual necesitan ayuda para sentarse, además el espacio de la biblioteca es pequeño, se necesitan libros de audio, en braille”.

Estas respuestas denotan que los entrevistados poseen conocimientos limitados acerca de la educación inclusiva, viendo el problema desde uno de sus ángulos el acceso físico a las instalaciones, cuando realmente podrían ser potenciadores muy influyentes en las acciones que debía tener la facultad en su afán de convertirse realmente en una facultad más inclusiva.

Área relativa a las representaciones sociales que poseen los trabajadores de oficina y servicios sobre las acciones inclusivas desarrolladas por los docentes.

En este caso encontramos una sola pregunta, el número 9, la que cuestiona si los entrevistados conocen si se utilizan estrategias didácticas en las clases u otro tipo de acción educativa para atender la diversidad del alumnado, a la cual los entrevistados responden por unanimidad que no conocen sobre este asunto.

En el escaso conocimiento que posee este personal sobre aspectos relativos a la inclusión, que pudiera develar una intervención más amplia y adecuada para estos estudiantes en la facultad.

Área relativa a las representaciones sociales que poseen los trabajadores de oficina y servicios sobre las acciones inclusivas desarrolladas por los estudiantes.

Con relación a esta área también se elabora una pregunta 10, en la guía de entrevista, la que, indaga en la preparación profesional y motivacional de los estudiantes para su futura profesión, por lo que se pregunta si consideran que los estudiantes de la facultad durante su carrera logran una adecuada preparación y elevada motivación para el trabajo con personas con discapacidad al egresar de la facultad.

En este caso la mayoría de los entrevistados consideran que sí, aunque también se refieren a que algunos no, en el caso del entrevistado E3 plantea “Unos saben lo que quieren, otros no les gusta, solo lo hacen para encontrar trabajo”. Desde este punto de vista refiere el entrevistado E4 “Muchos estudiantes y familias escogen la carrera sin gustarles a los estudiantes, pero para que se formen y tengan una profesión” este propio entrevistado se refiere además a que es importante para el logro de esta motivación “los maestros”. El entrevistado E2 refiere a su vez que, “le toman amor a la carrera y veo cómo trabajan con los niños, cambian, no el ciento por ciento, pero sí”.

En este caso consideramos a partir de las respuestas de los entrevistados que los alumnos en mayoría logran una adecuada motivación y capacitación durante los estudios en la facultad, aspecto que muestra también la elevada calidad y compromiso de todos los actores educativos implicados en este proceso.

Continuamos con el análisis de la información de las entrevistas sobre aspectos que no se encuentran incluidos en las áreas antes desarrolladas, consistentes en la pregunta 1 y 2 de la entrevista.

En este caso tenemos que, la pregunta número uno de la entrevista donde se indaga sobre el tiempo que llevan los entrevistados laborando en la facultad, con el objetivo de recopilar información de personas que ya tengan una experiencia en el centro, encontrando que los entrevistados llevan de 3 a 6 años laborando en la facultad.

Otro aspecto de la entrevista se relaciona con, tener en cuenta la experiencia de los entrevistados en su quehacer profesional/laboral con personas con discapacidad, encontrando informaciones desde, lo que plantea el entrevistado E1 “no me ha tocado trabajar con ellos, pero sí los he visto” hasta expresiones como, el E2 “Sí, con alguna que otra chica, una de intercambio

de Durango, sordomuda, sabía expresarse muy bien”, el entrevistado E3, en la facultad hay una silla de ruedas, se nos ha complicado un poco por el espacio del centro de cómputo. A veces viene a hacer encuestas, porque trabajos casi no (porque se da cuenta que se complica su acceso al local). Además, para esta chica se necesita también una rampa. El mismo entrevistado plantea, “Otra visual que nos pide apoyo para agrandar los contenidos en la pantalla, esa si viene seguido”. Y por su parte el entrevistado E4 “Existe una alumna que debe tener déficit, trata de hacer las cosas, hay otra que le ayuda, pero los demás la aíslan, a pesar de que esta le pone interés al estudio”.

Con relación a las respuestas de esta pregunta los entrevistados confirman el conocimiento externo que poseen sobre los estudiantes con discapacidad, basado fundamentalmente en la observación que desde sus puestos de trabajo realizan.

Otro aspecto que tiene relación con el posicionamiento que poseen los entrevistados con relación al concepto de discapacidad, para ello se les interroga en la pregunta 2, qué consideran sobre la discapacidad, encontrando multitud de opiniones, versando la mayoría en aspectos como que la discapacidad es un problema, debilidad o deficiencia, falta de algo, no obstante, en algunos casos plantean, por ejemplo, el E4 “Problemas que tienen las personas, que no los invalida para todo” y en el caso del entrevistado E3 plantea que “Es un problema, pero no es limitante, hay personas que, a pesar de estar enfermas, pueden hacer cosas, sobre todo cuando ponen interés”.

Considerando que los entrevistados tienen una concepción sobre la discapacidad como enfermedad, limitación, sobre todo interpretando este fenómeno desde una postura médico tradicional, no tienen incorporado el modelo social de la discapacidad al menos en sus planteamientos en este aspecto.

Propuesta de Sistema de Acciones para potenciar las prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Tomando en consideración los principales hallazgos que se han identificado en el presente estudio, se procede a ofrecer un grupo de propuestas de acciones, que podrían contribuir a potenciar las prácticas inclusivas en este contexto. Las que se han diseñado a partir de las fortalezas y áreas de oportunidad que han emergido del análisis realizado.

Se ha podido apreciar en la literatura consultada la coincidencia en confirmar que un sistema está compuesto por un conjunto de elementos que se encuentran en un nivel de interdependencia de modo que un cambio en uno implica modificación en los restantes (Bossel, 2007; Bertalanffy, 1976; Strauss, 1963; Hall & Fagen, 1956).

Según estos autores, cada una de las partes posee sus cualidades, al declarar que pueden ser independientes, sin embargo, su integración se expresa en una unidad determinada por un objetivo o fin supremo.

En el presente estudio, el sistema se entenderá como “un conjunto de componentes lógicamente interrelacionados que tienen una estructura y cumple ciertas funciones con el fin de alcanzar determinados objetivos” (Valle, 2009, p. 207).

Desde esta perspectiva de análisis, los objetivos son planteados como punto de partida y premisa del sistema, determinan sus aspiraciones, expresando la transformación que se desea lograr y las funciones reflejan las características generales del tipo de acción que se esté modelando, donde predominan un conjunto de operaciones y actos que se realizan, mediante los cuales pueden ser alcanzados los objetivos del sistema de que se trate.

Según Valle (2009), todo sistema debe cumplir las características siguientes:

Su significado como totalidad, debe representar una configuración de elementos integrados para lograr un propósito común.

Sus propiedades deben superar las de cada uno de sus elementos y partes.

Cada elemento debe cumplir funciones particulares como aportes al propósito del sistema.

Ser producto de una abstracción de la realidad, pero proyectable a la práctica y operacionalizable en ella.

El desarrollo de sus elementos internos debe implicar el de otros, el de la parte que los contempla y el del propio sistema.

Sus interrelaciones deben ser causales.

Cada subsistema debe poseer estructura propia y particular dentro del sistema.

Partiendo de estas acotaciones conceptuales, la presente propuesta pretende ofrecer un conjunto de ideas generales acerca de cómo estructurar un sistema de acciones para potenciar las prácticas inclusivas, siguiendo un proceso que inicie con la creación de un equipo compuesto por una representación de directivos, docentes, trabajadores de administración y servicios, estudiantes, familiares y miembros de la comunidad, que desempeñe el rol de gestionar y coordinar acciones dirigidas al desarrollo de prácticas inclusivas en este contexto académico, tanto en el orden curricular como extracurricular.

Y, a partir de este paso, desplegar acciones que partan de la sensibilización de la comunidad universitaria de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, arribando a continuación a la formación y capacitación del personal implicado en esta comunidad, para luego intervenir con especial énfasis en las áreas de oportunidad detectadas.

Objetivo general del sistema de acciones: Contribuir al desarrollo de buenas prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, involucrando a todos los implicados, desde la sensibilización y capacitación, hasta la intervención educativa.

Objetivos específicos:

1. Crear un equipo de gestión y coordinación de prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.
2. Sensibilizar a la comunidad de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM con la problemática de las prácticas inclusivas.
3. Capacitar al personal implicado en el desarrollo de buenas prácticas inclusivas en el contexto de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.
4. Diseñar actividades de intervención que contribuyan a potenciar buenas prácticas inclusivas en el contexto de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Evaluación:

El diagnóstico continuo del comportamiento de las prácticas inclusivas en la Facultad permitirá ir evaluando la efectividad del sistema de acciones. Atendiendo a tres criterios fundamentales:

Nivel de compromiso y sensibilización con la necesidad de desarrollar buenas prácticas inclusivas.

Nivel de conocimientos en torno a las prácticas inclusivas en la Facultad.

Impacto de las acciones desarrolladas en la Facultad.

Gráficamente, la propuesta se puede ilustrar a través de la siguiente figura.

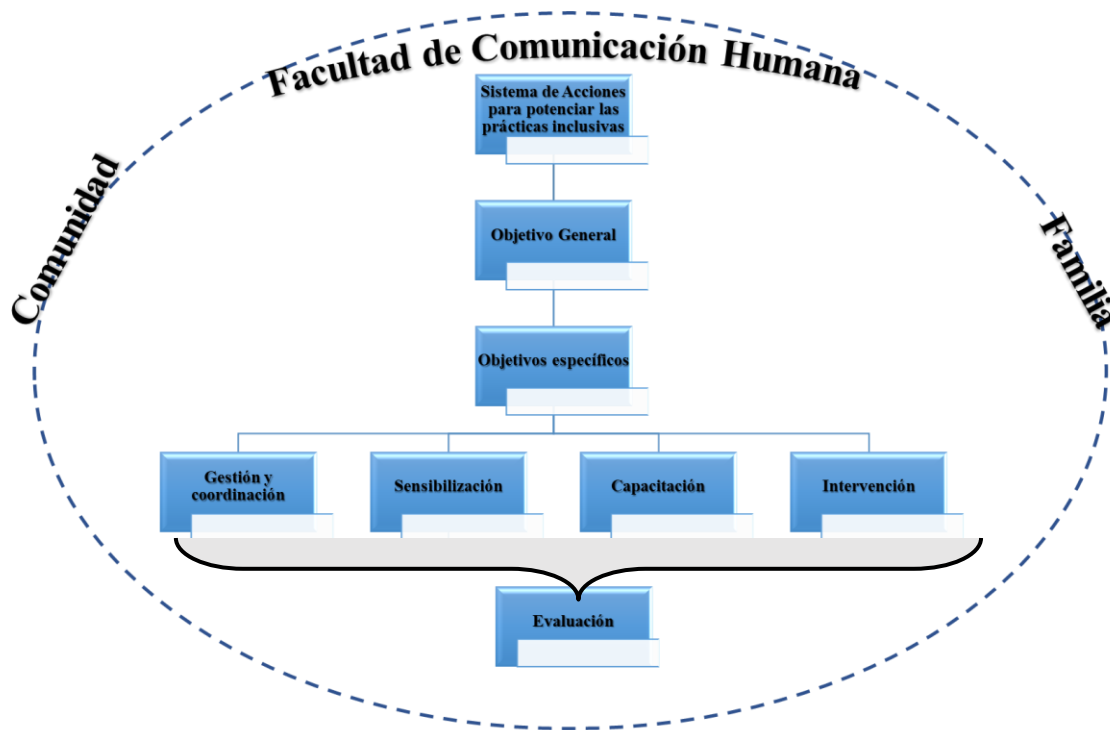


Figura 28. Representación gráfica del Sistema de acciones propuesto para potenciar las prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Un ejemplo de acciones que podrían formar parte del sistema propuesto.

Objetivo	Acciones	Implicados	Evaluación
1.Sensibilizar a la comunidad de la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM con la problemática de las prácticas inclusivas.	Implementar talleres vivenciales, dirigidos a la sensibilización de los integrantes de la Facultad, con la necesidad de desarrollar buenas prácticas inclusivas.	Directivos Docentes Estudiantes Trabajadores de la administración y servicios. Familiares Miembros de la comunidad	Cuestionario

	<p>Elaborar y socializar pancartas, boletines, folletos, entre otros recursos comunicativos, que permitan una mayor visualización y familiaridad con la necesidad de prácticas inclusivas.</p>	<p>Docentes Estudiantes</p>	<p>Calidad e impacto de los productos elaborados</p>
	<p>Incluir en el plan de bienvenida de los estudiantes de nuevo ingreso, actividades que les sensibilicen con las prácticas inclusivas en la Facultad.</p>	<p>Directivos</p>	<p>Observación</p>

CONCLUSIONES.

En los últimos años se ha avanzado en el tema de la educación inclusiva en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a través del programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad, cuya oficina radicaba hasta el momento en que se concluyó el estudio en la facultad de comunicación humana.

1. El presente estudio parte de una metodología cualitativa donde se agrupan por áreas las representaciones que poseen los sujetos de investigación, de esta manera se analizan las prácticas inclusivas desde varias perspectivas, una de ellas es la relativa a las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad, otra por los docentes o por último la de los estudiantes, a partir de los sujetos implicados en el estudio, estudiantes, docentes y personal de oficina y servicios de la facultad. Esto nos permitió lograr el alcance propuesto por la investigación.
2. Los alumnos de primer semestre en su mayoría se manifiestan de acuerdo en las representaciones sociales relativas a las tres áreas de estudio, en la escala Likert, considerando como positivas las prácticas inclusivas que se vienen desarrollando, en la facultad. Los alumnos de octavo semestre también en el cuestionario, por su parte se encuentran indiferentes, seguidos de totalmente en desacuerdo, en el área de las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad, en desacuerdo con el área de las prácticas inclusivas desarrolladas por los docentes, y solo se encuentran de acuerdo con las prácticas inclusivas desarrolladas por los propios estudiantes, coincidiendo en esta última área con los alumnos de primer semestre.

3. En el grupo focal, por su parte, los alumnos de primer semestre, se representan el concepto de discapacidad como, diferentes habilidades, capacidades diferentes, auténticos, y también como capacidad física o mental. Con relación al concepto de inclusión, los alumnos de primer semestre se lo representan como, trabajo en equipo, desarrollo de habilidades, diferentes maneras de pensar, que todos somos iguales, lo vinculan con el término integración. El termino exclusión lo manifiestan como alejamiento, rechazo, evitación, además como discriminación y arrogancia, falta de valores y de información. Sobre la relación de estos términos con la discapacidad plantean, personas que tienen alguna discapacidad la debemos incluir, por sus distintas habilidades. Los alumnos de octavo semestre se representan el concepto de discapacidad, como un estado del organismo, relacionado con lo social, alguien que no puede moverse o no tiene habilidad para la vida diaria, además se lo representan como limitación. La representación que poseen sobre el concepto inclusión se refiere a, incluir a las personas con discapacidad, diseñar instalaciones y actividades apropiadas para todos. El concepto de exclusión se lo representan como, no incluir, no tener en cuenta, no dejarlos hacer las cosas, no permitirles que se integren a la sociedad. Con relación a la relación de estos conceptos con la discapacidad los relacionan, porque las limitaciones, la exclusión es una etiqueta social, no se respetan en ocasiones a las personas con discapacidad.
4. Los docentes en sentido general poseen una representación social favorable hacia las prácticas inclusivas en las tres áreas de análisis. Señalando en el área de las prácticas inclusivas desarrolladas por la facultad, varias representaciones de indiferencia, que apuntan hacia representaciones no positivas en esos aspectos.

5. Los trabajadores de oficina y servicios se representan el término discapacidad como, problema, debilidad, deficiencia, falta de algo, enfermedad. No cuentan con información sobre los estudiantes con discapacidad de la facultad, ni han recibido ningún tipo de preparación para la inclusión de estos estudiantes en sus áreas, no conocen resolución, indicación, ni área que se encargue de la atención de estos estudiantes en la facultad. Podemos apreciar que las representaciones sociales son negativas en este personal, fundamentalmente desde el desconocimiento y la poca inclusión en el desarrollo de las prácticas inclusivas en la facultad.
6. La investigación aporta el conocimiento sobre las representaciones sociales que poseen los estudiantes, docentes y personal administrativo y de servicios sobre las prácticas inclusivas en la facultad, favoreciendo la comprensión de los diferentes grupos del estudio, para poder influir, a partir de sus representaciones en la transformación de dichas prácticas en la facultad.
7. Se propone un sistema de acciones que incluye la creación en la facultad de un equipo de gestión y coordinación encargado de dirigir y potenciar los aspectos relacionados con la inclusión educativa en todas sus dimensiones, las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas en la facultad. Ya que, por las características propias de formación en este lugar, necesita de un área que estimule, coordine y controle esta actividad.

Alcances y limitaciones del estudio

El estudio permitió arribar a una caracterización de las prácticas inclusivas, a través de la representación social de los sujetos implicados. De manera que se logró el involucramiento en los ámbitos de la investigación de los principales actores del proceso docente educativo en la institución (estudiantes, docentes y trabajadores de administración y servicios) y sus aportaciones en torno a este importante rubro de la inclusión educativa.

Sería conveniente continuar enriqueciendo el estudio, para lo que se recomiendan un grupo de acciones derivadas de la identificación de limitaciones propias de éste.

Así, se considera necesario ampliar los marcos de la muestra utilizada, tomando mayor representación de alumnos y docentes de la carrera que pudieran ser de todos los semestres y no solo de los primeros y últimos.

Por otra parte sería oportuno arribar a un seguimiento con los alumnos que en el momento del estudio cursaban el primer semestre, de modo que se pueda ir apreciando la evolución de las prácticas inclusivas en sus representaciones.

Y, además se considera importante profundizar en las otras dimensiones del Índice para la Inclusión (Políticas y Culturas), complementando de este modo el análisis del proceso de inclusión educativa en el contexto del estudio.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. These de doctorat es lettre, Université de Provence.
- Abric, J. C. (2004). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En Abric, J. *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Aguilar, C. & Tejada, M. (2010). <http://cenedic.ucoj.mx/ccmconstruccion/recursos/3279.pdf>
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas. <https://oas.org/cotep/GetAttach.aspx?ang=en&cld=493&aid=728>
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Documento preparado para la revista Journal of Educational Change, octubre de 2004.
- Álvarez, A. (2016). *Censo de personas con discapacidad, adultos mayores y madres solteras*. Boletín No. 1058. Ciudad Universitaria, 22 de enero de 2016.
- Álvarez, C. (1992). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana*. MES. La Habana.
- Arias, G. (2009). *La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba*. Revista
- Augoustinos, M. (1991). Consensual representations of structure in different age groups.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Algibe.
- Augoustinos, M. (1991). Consensual representations of the social structure in different age groups. *British Journal of Social Psychology*.

- Axomulco, A. (2016). *Las representaciones sociales del instructor comunitario en torno a la Inclusión Educativa*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Banchs, M. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales, Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales* (Londres), vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Barberena, M. (2016). *El docente de USAER en la educación inclusiva: Representaciones sociales sobre su rol*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Barton, L. (2011). *La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 63-76 Universidad de Zaragoza, España)
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147004>
- Barton, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata/Fundación Paidea.
- Bell, R. (1997). *Sublime Profesión de Amor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Ed. Fondo Cultural: México.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. UNESCO (CSIE).
- Bossel, H. (2007). *Systems and Models: Complexity, Dynamics, Evolution, Sustainability*. Norderstedt: Books on demand GmbH. Retrieved from
https://books.google.com.co/books?id=_cX1ZRWNuGUC&lpg=PP1&dq=Systems and Models: Complexity, Dynamics, Evolution,

Sustainability&hl=es&pg=PR11#v=onepage&q=Systems and Models: Complexity, Dynamics, Evolution, Sustainability&f=false

- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante. España.
- Camilloni, A. (2011). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PoEd*, 2(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/PoEd/article/view/18347>.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos segunda edición, julio, 2018. ISBN: 978-607-729-262-3. Ciudad de México.
- Cruz, R. (2016). *Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?* CPU-e. *Revista Investigación Educativa* no.23 Xalapa jul./dic. 2016.
- Cuevas, Y. (2015). *Representaciones sociales de la reforma de educación básica*, en *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, México, IISUE-UNAM, pp. 67-85.
- Damm, X. (2008). *Educación Inclusiva ¿Mito o realidad?* (Informe Final). Santiago. Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. UNESCO. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Delval, J. (1996). *El conocimiento propiamente social. En el desarrollo humano*. España. Siglo XXI.
- Díaz, S. (2000). *Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias*. En V. Salmeron & V.L. López (coord.). *Orientación Educativa en las Universidades*. Granda: Grupo Editorial Universitario.

- Durán, David & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153170.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*, Ediciones.
- Facultad de Comunicación Humana (2019). F C H. Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva. <https://www.educaweb.mx/curso/maestria-atencion-diversidad-educacion-inclusiva-morelos-297370/>
- FCH (2019). Portal de la facultad de Comunicación Humana, tomado de <https://www.uaem.mx/admision-y-oferta/nivel-superior/licenciatura-en-comunicacion-humana.php>
- Fawcett, B. (2016). *Children and disability: Constructions, implications and change*. *International Social Work*, 59, 224-234. doi: 10.1177/0020872813515011
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos* vol.34 no.137 México ene. 2012. Tesis Doctoral.
- Gayle, A. (2007). La educación inclusiva: Oportunidad para todos. *Revista Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño de Educación* (No. 1 enero-abril / 2017).
- Gómez, E. (2008). *Hacia una cultura de equidad: los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Derechos%20en%20la%20%20discapacidad.pdf>

- Guajardo, E. (2016). *Integración de información sobre la normatividad nacional e internacional y las políticas relativas a la atención educativa a las personas con discapacidad en la educación obligatoria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. CDM.
- Guajardo, E. (2017). *Educación Inclusiva en Enseñanza Superior. ¿Logran los estudiantes con discapacidad acceder a este nivel educativo?* Editorial Académica Española.
- Hall, A. & Fagen, R. (1956). *Definition of a system*. *General System*, 1(1), 18–28
- Hernández, S. Fernández, C. & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ta Edición.
- Isaacs, M. & Mansilla, L. (2013). *Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior*. REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. UCSC. Vol. 13, No. 26, agosto-diciembre, 2014, pp. 117-130.
- Jodelet, D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, núm. 5, México, pp. 32-63.
- Kasriel, M. (2006). *Exclusion sociale, pauvreté, analphabétisme. Processus d'exclusion. Cinquante ans de développement humain au Maroc – Perspectives 2025*. Royaume du Maroc, pp. 61-88.
- Koistinen, M. (2010). *Hacia la vida adulta independiente*. Kolmas Lina. Helsinki.
- Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. New York, Basic Books.
- Ley general de educación (2012). México, Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de abril de 2012, p.13.
- Magendzo, A., Donoso, P., & Rodas, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

- Marchesi, A, Blanco, R. & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 28015, Madrid, España.
- Martínez, G. (2011). *Representaciones sociales que poseen estudiantes de nivel medio superior acerca del aprendizaje y enseñanza de las matemáticas*. *Perfiles Educativos*, XXXIII (132), p 90-91.
- Meléndez, L. (2006). *El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, Colombia.
- Míguez, N. (2006). *Construcción social de la discapacidad: la experiencia montevideana*. *Portularia*, Vol. vi, Núm. 2, pp. 123-137 Universidad de Huelva España.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017317006>
- Mireles, O. (2012). *¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado*. En Olivia Mireles (coord.), *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas de la educación superior*, México: Universidad Nacional Autónoma de México–Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, pp. 53-84.
- Montobbio, E. (1995). *El viaje del Sr. Down al mundo de los adultos*. Mason. Barcelona.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Moscovici, S. (2003). *Notas hacia una descripción de la representación social, Psicología Social*, vol. 1, núm. 2, pp. 67-118.
- Nguyen, X. & Mitchell, C. (2014). *Inclusion in Vietnam: An intersectionality perspective on girls with disabilities and education*. *Childhood*, 21(3), 324-338.

- OMS (2002). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF p. 29-33)
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Asamblea General. París.
- ONU (1978). *Informe Warnock*. Reino Unido, tomado de <http://www.luisarro.es/inclusión/docs/warnock.htm>.
- ONU (1993). Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades.
- ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.
- Peña, A. (2013). *La educación Inclusiva: responsabilidad de universidades y normales*. https://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/pol_inclusivas/5_inclusiva.pdf
- Perera, M. (2005). *Sistematización crítica de la Teoría de las Representaciones Sociales*. Programa Universitario para la Inclusión Educativa y la Atención a la Diversidad. Informe Anual 2015, tomado de <http://www.uaem.mx/sites/default/files/puiead/informe-2015.pdf>
- Ravaud, J. & Stiker, H. (2001). *Inclusion/Exclusion: An analysis of historical and cultural meanings*. En G.L. Albrecht, k.D. Seelman & M. Bury (Eds.), *Handbook of Disability Studies*. Londres: Sage Publications.
- Sampieri, Collado, & Lucio, B (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. [compressed.pdf. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/](http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/compressed.pdf)
- Sánchez, A. (2008). *Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa*. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718->
- Sandoval, M. (2002). Índice for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. <http://publicaciones.unirioja.es/ej/contextos/con05/art13.pdf>.
- Sebba, J. & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education? Ilford, Barnardo's*.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección de Educación Especial (DEE) (1997)
- Proyecto general para la Educación Especial en México. Pautas de Organización. (Vols. N0. 1, Cuaderno de Integración Educativa). México.
- SEP y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (1997). Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Documento base. Huatulco. Oaxaca, abril de 1997. México: Dirección de Educación Elemental-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-SEP.
- Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) Volumen 13, Número 1, Janeiro/Junho de 2009 155-164.
- SEP (2002) Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.
- SEP (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*, México, D. F., DEE,. 295 p.p.
- SEP (2019). Octava Sección. ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 p.p 7.
- Singh, V. & Ghai, A. (2009). *Notions of self: lived realities of children with disabilities*. Disability & Society, 24, 129-145. doi: 10.1080/09687590802652363
- Stainback, S. – Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de
- Tejuelo, A. (2012). Tesis en opción al grado Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad de La Habana.

- Tovar, K. (2015). *Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual*. Revista de Investigación N° 86 Vol. 39 septiembre/diciembre, 2015. Tesis Doctoral.
- Trujillo, K (2013). La inclusión educativa de alumnos con discapacidad: Las representaciones sociales del docente en Educación Primaria. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- UNESCO (1990). Acción Mundial en pro de la Educación.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción.
- UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.
- UNESCO (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción, Incheon.
- Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Tomado del portal, <https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). *Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers*. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 12, 151-168.
- Valle L., A. (2009). Algunos modelos importantes en la investigación pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Cuba.
- Velázquez, E. (2011). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Salamanca.
- Vigotsky, L. S. (1989). Obras Completas, Fundamentos de Defectología, Tomo V. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

- Villa, R. & Thousand, J. (1995). *Creating an Inclusive School* (pp. 28-44). Alexandria: ASCD.
- Villa, R. & Thousand, J. (1995). *The Rationales for Creating Inclusive Schools*. In R. A. Wang, M. & Fitch, P. (2010). *Preparing pre-service teachers for effective coteaching in inclusive classrooms*. En C. Forlin (Ed.). *Teacher Education for Inclusion*.
- Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial*. En *Revista de Educación*, Número Extraordinario, pp. 45-73
- Wehmeyer, M. (2009). *Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión*. *Revista de educación*, núm. 149. (pp 45-67) Madrid.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica Aprendizaje, significado e identidad*. Ed.

ANEXOS.

Anexo 1. Oficio para solicitar acceso a estudiantes y profesores

Cuernavaca, Morelos a 6 de octubre de 2018

A: DIRECTORA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA DE LA UAEM

PRESENTE

Por este medio, hacemos de su conocimiento nuestro interés de desarrollar un proyecto de investigación en la respetable institución que usted dirige. Este proyecto forma parte de las líneas de trabajo de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Facultad de Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lleva por título: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la Facultad la realización de este, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Se solicita atentamente el consentimiento y la autorización de la Facultad de Comunicación Humana para acceder a sus instalaciones, a los grupos de estudiantes que cursan el primero y octavo semestre, de la Licenciatura en Comunicación Humana, así como a profesores que imparten materias a estos alumnos, con la finalidad de hacer la recolección de datos para el desarrollo de la presente investigación.

Sin más, le saludo cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

ATENTAMENTE

Lic. Anselmo Vázquez Vázquez
Investigador

RESUMEN EJECUTIVO

Proyecto: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Investigador responsable: Lic. Anselmo Vázquez Vázquez

Introducción: La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se encuentra a la vanguardia en el proceso de convertirse en una universidad inclusiva, ya que desde el año 2013 se labora en el programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad. Ya en el ciclo escolar 2015-2016, se diseñan e instrumentan las Unidades de Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE-UAEM), siendo esto un paso de avance muy importante en este sentido. Por otra parte, se encuentra dentro de sus facultades la Facultad de Comunicación Humana, encargada de formar profesionistas, preparados para atender la diversidad de alumnos en diferentes contextos, desde sus estudios de pregrado y la Maestría profesionalizante y de calidad en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva, que tiene como objetivo fundamental, la formación de maestros competentes en atención a la diversidad y educación inclusiva con conocimientos teóricos, metodológicos y de intervención para el análisis de las prácticas educativas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión. Por lo que se considera interesante y necesario conocer la representación social que existe en la facultad relativa a las prácticas inclusivas que emergen de los propios conocimientos, opiniones, creencias y actitudes que poseen sus miembros, relacionados con las barreras a la participación y el aprendizaje en esta facultad.

Objetivo general: Caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

La presente investigación tomará como escenario de aplicación la Facultad de Comunicación Humana y se realizará con los grupos de estudiantes que cursan el primero y octavo semestre de la Licenciatura en Comunicación Humana, así como con profesores que imparten materias a estos alumnos.

En virtud de lo anterior, se requiere la colaboración de los docentes y la participación de los alumnos, de los que se solicitará:

- a) Aplicación de cuestionarios a los alumnos de los semestres primero y octavo.
- b) Realización de grupo focal con los alumnos de los semestres primero y octavo.
- c) Aplicación a los docentes de cuestionarios.
- d) Recopilación de datos sobre la población de estos semestres, así como número de estudiantes con discapacidad y tipo de discapacidad.

Esta fase de recolección de datos debe realizarse en el período lectivo agosto-diciembre 2018.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Confidencialidad: Toda información recabada será estrictamente confidencial; las respuestas sólo dependerán de la opinión o creencias del alumno y del docente sobre lo planteado. No tienen un carácter evaluativo. En todos los casos, se pedirá autorización para realizar las aplicaciones, el material será de uso exclusivo de los investigadores que participan en el proyecto y que se señalan en el documento.

Voluntariedad: Se pedirá la disposición para participar, y en todo momento los participantes tendrán la posibilidad de retirarse si así lo desean.

Beneficios: Los beneficios percibidos por la institución se concretarán en un informe de resultados, que incluye recomendaciones y propuesta de acciones para potenciar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

ANSELMO VÁZQUEZ VÁZQUEZ; Estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, Facultad de Comunicación Humana, UAEM

Contacto: Celular: 7774920314; Correo: anselmopinardelrio@gmail.com ; FCH-UAEM

Vo. Bo.

Dra. María Guadalupe Santos Carreto

Directora de Tesis.

Anexo No. 2. Oficio para solicitar acceso a administrativos y trabajadores.

Cuernavaca, Morelos a 10 de enero de 2019

A: DIRECTORA DE LA FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA DE LA UAEM

PRESENTE

Por este medio, hacemos de su conocimiento nuestro interés de desarrollar un proyecto de investigación en la respetable institución que usted dirige. Este proyecto forma parte de las líneas de trabajo de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva de la Facultad de Comunicación Humana, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Lleva por título: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Se anexa a este oficio la información correspondiente al proyecto (características generales, tiempos, actividades que comprende), en espera de que resulte igualmente de interés de la Facultad la realización de este, así como los beneficios que puede reportar a la institución.

Se solicita atentamente el consentimiento y la autorización de la Facultad de Comunicación Humana para acceder a sus instalaciones, a los trabajadores administrativos y de servicio, con la finalidad de completar la recolección de datos para el desarrollo de la presente investigación.

Sin más, le saludo cordialmente, no sin antes agradecer su amable atención.

RESUMEN EJECUTIVO

Proyecto: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Investigador responsable: Lic. Anselmo Vázquez Vázquez

Introducción: La Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se encuentra a la vanguardia en el proceso de convertirse en una universidad inclusiva, ya que desde el año 2013 se labora en el programa universitario para la inclusión de personas con discapacidad. Ya en el ciclo escolar 2015-2016, se diseñan e instrumentan las Unidades de Servicio de Apoyo a la Inclusión Educativa (USAIE-UAEM), siendo esto un paso de avance muy importante en este sentido. Por otra parte, se encuentra dentro de sus facultades la Facultad de Comunicación Humana, encargada de formar profesionistas, preparados para atender la diversidad de alumnos en diferentes contextos, desde sus estudios de pregrado y la Maestría profesionalizante y de calidad en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva, que tiene como objetivo fundamental, la formación de maestros competentes en atención a la diversidad y educación inclusiva con conocimientos teóricos, metodológicos y de intervención para el análisis de las prácticas educativas y el diseño de programas que favorezcan la inclusión. Por lo que se considera interesante y necesario conocer la representación social que existe en la facultad relativa a las prácticas inclusivas y exclusivas que emergen de los propios conocimientos, opiniones, creencias y actitudes que poseen sus miembros, relacionados con las barreras a la participación y el aprendizaje en esta facultad.

Objetivo general: Caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

La presente investigación tomará como escenario de aplicación la Facultad de Comunicación Humana y con la intención de completar la recolección de datos iniciada previamente, se realizará en esta etapa con los trabajadores administrativos y de servicio.

En virtud de lo anterior, se solicitará la participación en:

- a) Aplicación de una entrevista semiestructurada a un grupo de trabajadores del área administrativa y de servicio.

Esta fase de recolección de datos debe realizarse en el período lectivo enero-julio de 2019.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

Confidencialidad: Toda información recabada será estrictamente confidencial; las respuestas sólo dependerán de la opinión o creencias del alumno y del docente sobre lo planteado. No tienen un carácter evaluativo. En todos los casos, se pedirá autorización para realizar las aplicaciones, el material será de uso exclusivo de los investigadores que participan en el proyecto y que se señalan en el documento.

Voluntariedad: Se pedirá la disposición para participar, y en todo momento los participantes tendrán la posibilidad de retirarse si así lo desean.

Beneficios: Los beneficios percibidos por la institución se concretarán en un informe de resultados, que incluye recomendaciones que permitan la implementación de acciones para potenciar la representación social sobre prácticas inclusivas, en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

ANSELMO VÁZQUEZ VÁZQUEZ; Estudiante de la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, Facultad de Comunicación Humana, UAEM

Contacto: Celular: 7774920314; Correo: anselmopinardelrio@gmail.com ; FCH-UAEM

Vo. Bo.

Dra. María Guadalupe Santos Carreto

Directora de Tesis.

Anexo No. 3. Carta de consentimiento informado dirigida a alumnos para aplicación de cuestionario y grupo focal.

Título del proyecto: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Estimado alumno/a

Por la presente te invitamos a que participes en un proyecto de investigación, que se lleva a cabo en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, que tiene por objetivo caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas que tienen en este caso los alumnos de esta institución.

Es por ello por lo que solicitamos tu apoyo para la realización de este. Si aceptas participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo en un primer momento la aplicación de una escala liken que ha sido debidamente aprobado para su utilización y diseñado para recabar la información necesaria que nos permita comprender mejor este proceso que estudiamos. Para esto se ocupará un tiempo aproximado de 1:00 hora en los espacios que el centro educativo pueda brindarnos. A continuación, se realizará una sesión de trabajo grupal, a través de un grupo focal, que igualmente requerirá de 1:00 hora de tu tiempo.

Beneficios: Si decides colaborar, tu participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, e igualmente podrás beneficiarte con los aprendizajes y crecimiento personal que adquieras durante las sesiones de trabajo en grupos.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos puedas llegar a proporcionar; no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y estás en plena libertad de negarte a participar o de retirar tu consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar no implica ningún riesgo para ti.

Número a contactar: Si tienes alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puedes preguntarnos directamente, o comunicarte al número celular: 7774920314 o al correo electrónico: anselmopinardelrio@gmail.com con atención a Anselmo Vázquez Vázquez.

Otras personas responsables del proyecto: Dra. María Guadalupe Santos Carreto. Directora de Tesis.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones de los cuestionarios y del grupo focal.

Firma del participante

Anexo No. 4. Carta de consentimiento informado dirigida a docentes para aplicación de cuestionario.

Título del proyecto: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Estimado profesor/a

Por la presente le invitamos a que participe en un proyecto de investigación, que se lleva a cabo en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, que tiene por objetivo caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas que tienen en este caso los docentes de esta institución.

Es por ello por lo que solicitamos su apoyo para la realización de este. Si acepta participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo la aplicación de un cuestionario que ha sido debidamente aprobado para su utilización y diseñado para recabar la información necesaria que nos permita comprender mejor este proceso que estudiamos. Para esto se ocupará un tiempo aproximado de 20 – 30 minutos en los espacios que el centro educativo pueda brindarnos.

Beneficios: Si decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar; no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar no implica ningún riesgo para usted.

Número a contactar: Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puede preguntarnos directamente, o comunicarse al número celular: 7774920314 o al correo electrónico: anselmopinardelrio@gmail.com con atención a Anselmo Vázquez Vázquez.

Otras personas responsables del proyecto: Dra. María Guadalupe Santos Carreto. Directora de Tesis.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones del cuestionario.

Firma del participante

Anexo No. 5. Carta de consentimiento informado dirigida a trabajadores administrativos y de servicios para aplicación de entrevista.

Título del proyecto: “Representación Social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM”.

Estimado profesor/a

Por la presente le invitamos a que participe en un proyecto de investigación, que se lleva a cabo en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM, que tiene por objetivo caracterizar la representación social sobre prácticas inclusivas que tienen en este caso los trabajadores administrativos y de servicios de esta institución.

Es por ello por lo que solicitamos su apoyo para la realización de este. Si acepta participar, ocurrirá lo siguiente:

Procedimiento: Se llevará a cabo la aplicación de una entrevista que ha sido debidamente aprobada para su utilización y diseñada para recabar la información necesaria que nos permita comprender mejor la representación social que poseen sobre las prácticas inclusivas, a través de una plática guiada por una serie de preguntas relacionadas con el tema que se investiga. Para esto se ocupará un tiempo aproximado de 20-25 minutos en los espacios que el centro educativo pueda brindarnos.

Beneficios: Si decide colaborar, su participación será esencial para la aportación al conocimiento sobre el tema de la representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM.

Confidencialidad: Los responsables de este estudio nos comprometemos a mantener la confidencialidad de los datos que nos pueda llegar a proporcionar; no se harán público ninguno de ellos y sólo se usarán como datos para la investigación.

Participación voluntaria o retiro: la participación es voluntaria y está en plena libertad de negarse a participar o de retirar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Riesgos potenciales: Participar no implica ningún riesgo para usted.

Número a contactar: Si tiene alguna duda o comentario con respecto al proyecto, puede preguntarnos directamente, o comunicarse al número celular: 7774920314 o al correo electrónico: anselmopinardelrio@gmail.com con atención a Anselmo Vázquez Vázquez.

Otras personas responsables del proyecto: Dra. María Guadalupe Santos Carreto. Directora de Tesis.

He leído la información proporcionada y entiendo el procedimiento descrito. Mis dudas han sido contestadas y estoy de acuerdo con participar voluntariamente en las aplicaciones de la entrevista.

Firma del participante

Anexo No. 6. Escala para estudiantes sobre prácticas inclusivas en la FCH.



CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FCH.

Este estudio forma parte de uno de los proyectos de investigación de los estudiantes del segundo semestre en la Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva de la facultad. En este caso se pretende conocer la representación social que poseen los estudiantes de licenciatura en comunicación humana sobre las prácticas inclusivas que se encuentran a diario en el ámbito de la facultad.

Para contestar este cuestionario solo tendrán que marcar con una cruz (X) la opinión de respuesta que considere más adecuada.

Le agradeceríamos que responda con la mayor honestidad.

Muchas gracias

Edad: ____ Sexo: ____ Semestre que cursa actualmente: _____ Preparatoria de la que proviene:

Posee algún tipo de discapacidad si ___ no ___ ¿Qué tipo? _____

AFIRMACIONES	Totalment e de acuerdo	De acuerd o	Indiferent e	En desacuerd o	Totalment e en desacuerd o
1.La facultad entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión e inacabado.					
2.La facultad ofrecer actividades de bienvenida a los alumnos con discapacidad que ingresan a sus aulas.					
3.Existe una estrategia de atención educativa a los alumnos con discapacidad durante sus años de estudio en la facultad.					
4.Existe un área o departamento responsable de la atención de los alumnos con discapacidad que estudian en la facultad.					
5.Existe algún tipo de tutoría para los alumnos con discapacidad de la facultad.					

6.Existe en la facultad un marco legal que ampara las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad.					
7.Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad motora.					
8.Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad auditiva.					
9.Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad visual.					
10.Los docentes se encuentran preparados para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual.					
11.Los locales de la facultad (biblioteca, centro de cómputo, locales para terapias, salones de clases) mantienen una distribución adecuada para el acceso de los alumnos con discapacidad.					
12.Los locales de la facultad (biblioteca, centro de cómputo, locales para terapias, salones de clases) cuentan con					

<p>materiales adaptados para estudiantes con discapacidad (materiales en Braille, interprete de lengua de señas, entre otros)</p>					
<p>13.Los recursos de la facultad son distribuidos teniendo en cuenta las necesidades reales de los alumnos, para su inclusión.</p>					
<p>14.Durante el proceso formativo se va incorporando y dando protagonismo a la familia como parte del proceso de inclusión educativa en la facultad.</p>					
<p>15.Los profesores planifican sus clases teniendo en cuenta la diversidad de sus alumnos, para que el contenido sea accesible y haya una mayor comprensión por parte de todos.</p>					
<p>16.Las clases que se imparten responden a la diversidad del alumnado.</p>					
<p>17.Las clases que se imparten resultan accesibles para todos los estudiantes.</p>					

18.Los contenidos de las clases contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias.					
19.Se orienta a los estudiantes hacia el trabajo colaborativo en el aula, donde todos tengan posibilidades de participación según sus características individuales, enriqueciendo el aprendizaje desde la diversidad.					
20.Los estudiantes participan en actividades extraescolares y prácticas preprofesionales en centros donde se atienden personas con discapacidad, organizadas por la facultad.					
21.Todos los estudiantes aceptan las diferencias entre sus propios compañeros y colaboran de manera consciente, facilitando el proceso de inclusión educativa en la facultad.					
22.La mayoría de los estudiantes se consideran preparados y motivados para el trabajo con personas con discapacidad en su futura vida profesional.					
23.Los estudiantes con discapacidad de la facultad se sienten					

acogidos, respetados e incluidos en todos los espacios y actividades de la facultad.					
--	--	--	--	--	--

Otros aspectos que no haya encontrado en el cuestionario, que sean relativos al tema y desee agregar.

Anexo No. 7. Guía de Grupo Focal.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANAS



MAESTRIA EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACION INCLUSIVA.

GRUPO FOCAL

Objetivo:

Conocer las representaciones sociales que poseen los estudiantes de licenciatura en comunicación humana sobre los términos inclusión, discapacidad, la relación que existe entre estos, así como las prácticas inclusivas que se desarrollan en la facultad.

Preguntas para el análisis con los participantes.

- a. ¿Qué significa para ustedes la inclusión?
- b. ¿Qué significa la exclusión?
- c. ¿Por qué suceden la inclusión y la exclusión?
- d. ¿Qué es para ustedes la discapacidad?
- e. ¿Cómo se relaciona la discapacidad con la inclusión/exclusión?
- f. ¿Cómo ven estos aspectos en la vida cotidiana de la facultad? Tener en cuenta: (Si se ofrecen actividades de bienvenida a los alumnos con discapacidad que ingresan a la facultad, si existe algún área o departamento responsable de la atención de los alumnos con discapacidad que estudian en la facultad, si existe alguna forma de tutorías, maestro o alumno que coopera formalmente.

- g. ¿Creen ustedes que los docentes utilizan didácticas específicas o ajustadas a las necesidades de todos los alumnos? (Teniendo en cuenta sus características, dentro de estas las diferentes discapacidades que pudieran presentarse)
- h. Los locales de la facultad como bibliotecas, salón de cómputo, salones de clases, entre otros; son accesibles para la correcta utilización de estos, por alumnos con diferentes discapacidades (motoras, visuales, auditivas, intelectuales).
- i. Se encuentran los medios técnicos necesarios para la permanencia de los alumnos con discapacidad, como programas computacionales, bibliografías en sistema braille, interprete en lengua de señas
- j. ¿Cuál tipo de metodología o didáctica sería para ustedes la más adecuada para realizar una verdadera inclusión educativa?
- k. Dentro del plan de estudios hay actividades que apuntan al desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad?
- l. ¿Cómo son las relaciones entre compañeros en general y cómo cuando alguno de estos compañeros tiene una discapacidad?
- m. ¿Cuál es el objeto de estudio de la carrera de licenciatura en comunicación humana?
- n. ¿Si en su futura vida profesional pudieran negarse a tener niños en sus aulas con algún tipo de discapacidad ¿lo harían? ¿Por qué?
- ñ. ¿Existe alguna resolución, legislación o cuerpo legal que usted conozca, que ampare la atención a los estudiantes con discapacidad u otras vulnerabilidades en la Universidad o en la Facultad?
- o. ¿Qué creen que es absolutamente necesario para una adecuada inclusión educativa?

Anexo No. 8. Escala para profesores sobre prácticas inclusivas/exclusivas en la FCH.



ESCALA PARA PROFESORES SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FCH.

Estimado profesor, este estudio forma parte de uno de los proyectos de investigación de los estudiantes del segundo semestre en la Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva. Con este cuestionario se pretende conocer sus criterios acerca del comportamiento de las prácticas inclusivas que pudieran estarse presentando en el ámbito de la facultad.

Para contestar este cuestionario solo tendrá que marcar con una cruz (X) la opinión de respuesta que considere más adecuada.

Le agradeceríamos que responda con la mayor honestidad.

Muchas gracias

AFIRMACIONES		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Dimensión C	Desarrollando prácticas inclusivas					
C.1.1.	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos					
C.1.2.	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos					
C.1.3.	En las clases se forma en la comprensión de las diferencias					
C.1.4.	Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje					
C.1.5.	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa					
C.1.6.	La evaluación contribuye a los					

	logros de todos los estudiantes					
C.1.7.	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo					
C.1.8.	El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta					
C.1.10.	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje					
C.1.11.	Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula					
C.2.1.	Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje					
C.2.2.	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión					
C.2.3.	El profesorado desarrolla recursos					

	para apoyar el aprendizaje y la participación					
C.2.4.	Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados					
C.2.5.	Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión					

Otros aspectos que considere no estén incluidos y desee agregar:

Anexo No. 9. Guía de entrevista semiestructurada aplicada a personal administrativo y de servicios de la FCH, de la UAEM.



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PERSONAL ADMISITRATIVO Y DE SERVICIO SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LA FCH

Estimado trabajador, este estudio forma parte de uno de los proyectos de investigación de los estudiantes del segundo semestre en la Maestría en atención a la diversidad y educación inclusiva. Con este cuestionario se pretende conocer sus criterios acerca del comportamiento de las prácticas inclusivas que pudieran estarse presentando en el ámbito de la facultad.

A continuación, se le realizara un grupo de preguntas que están relacionadas con las apreciaciones que usted posee acerca de las prácticas inclusivas en su contexto de trabajo, desde su experiencia personal y profesional, le agradeceríamos que responda con la mayor honestidad.

Muchas gracias

Guía de preguntas.

1. En su quehacer profesional/laboral ha tenido experiencias con personas con discapacidad.

Argumente.

2. ¿Que considera sobre la discapacidad?

3. ¿Ha recibido algún tipo de preparación para el trabajo con estas personas? Actividades en la facultad, pregrado, posgrado.
4. ¿Qué tiempo lleva laborando en la facultad?
5. ¿Conoce los estudiantes de la facultad que poseen algún tipo de discapacidad? ¿Qué tipo?
6. ¿Considera que la facultad cuenta con los espacios y las condiciones adecuadas para la accesibilidad y permanencia de estudiantes con discapacidad?
7. ¿Conoce cuáles son los elementos que debe reunir un centro para considerarse inclusivo?
8. Considera la facultad como inclusiva en su totalidad o cree que aún queden aspectos excluyentes para determinados alumnos. Pudiera mencionar algunos.
9. Conoce si se utilizan estrategias didácticas en las clases u otro tipo de acción educativa para atender la diversidad del alumnado.
10. Considera que los estudiantes de la facultad durante su carrera logran una adecuada preparación y elevada motivación para el trabajo con personas con discapacidad al egresar de la facultad.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 24 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM**" elaborada por el alumno **Anselmo Vázquez Vázquez**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 24 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM**" elaborada por el alumno **Anselmo Vázquez Vázquez**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DR. LEONARDO MANRÍQUEZ LÓPEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.

Privada del Tanque N° 10, Col. Los Volcanes, Cuernavaca, Morelos, México. 62350
Tels.: (777) 329 70 00 ext. 2409, posgradofch@uaem.mx

**UA
EM**

Una universidad de excelencia

RECTORÍA
2017-2023



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 24 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM**" elaborada por el alumno **Anselmo Vázquez Vázquez**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DR. ULISES DELGADO SÁNCHEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 24 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM**" elaborada por el alumno **Anselmo Vázquez Vázquez**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

A T E N T A M E N T E

"Por una humanidad culta"

MTRA. ZAIRA YADIRA JAIME BAHENA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Cuernavaca, Morelos, a 24 de febrero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE.**

Certifico que la tesis "**Representación social sobre prácticas inclusivas en la Facultad de Comunicación Humana de la UAEM**" elaborada por el alumno **Anselmo Vázquez Vázquez**, cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

DRA. ALMA JANETH MORENO AGUIRRE
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.