

# Representaciones sociales, inclusión y TIC en las aulas de escuelas de nivel primario en Mendoza (Argentina)

Social Representations, Inclusion and ICT in classrooms of primary schools in Mendoza (Argentina)

Laura Lorena Gualda\*  
Dr.<sup>a</sup> Jimena Aguirre\*\*

## Resumen

El artículo presenta los resultados de un estudio realizado en el año 2015, en escuelas de educación básica que desarrollan procesos de integración en la provincia de Mendoza. El objetivo fue describir y analizar las representaciones sociales (RS) de los docentes sobre el uso y apropiación de las tecnologías en el aula con estudiantes integrados e incluidos. Desde nuestro trabajo de investigación se optó por un método mixto, con preponderancia del enfoque cualitativo. Los resultados revelaron que la incorporación de las TIC al ámbito educativo abre un campo de múltiples posibilidades en el plano didáctico. Asimismo, la investigación permitió que se vislumbren algunas de las barreras para el aprendizaje y la participación que se deben sortear, especialmente, en materia de inclusión educativa.

**Palabras clave:** representaciones sociales, TIC, inclusión educativa, barreras para el aprendizaje.

## Abstract

The article presents the results of a study that was carried out in 2015 in basic education schools that develop integration processes in the province of Mendoza. The objective was to describe and analyze the social representations (SR) of the teachers on the use and appropriation of the technologies in the classroom with integrated and included students. From our research work, we opted for a mixed method, with a preponderance of the qualitative approach. The results revealed that the incorporation of ICT in the educational field opens a wide variety of possibilities in the didactic level. In addition, the research allowed some glimpses of the barriers to learning and participation to be drawn, especially in the area of educational inclusion.

**Keywords:** Social Representations, ICT, Inclusion, Barriers to Learning.

\* Profesora, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).

\*\* Doctora, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).

## 1 Introducción

Una de las principales características de los sistemas educativos latinoamericanos es que coexisten diversos enfoques, modelos y aportes teóricos sobre educación, muchas veces, contradictorios. Esta situación hace difícil mantener en el tiempo políticas de Estado en materia educativa. La inclusión de niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas “comunes” implica una política que cobra una gran fuerza a partir del año 2004 en Argentina. Los escollos han sido varios; no obstante, se puede profundizar en avances y oportunidades.

La educación, como sabemos, constituye un fenómeno complejo, diverso y multicausal que requiere la construcción de análisis multi y transdisciplinarios para su comprensión. En este caso, “mirar” la inclusión de niños con discapacidades en escuelas de nivel primario puede abordarse desde diferentes perspectivas, hemos elegido el enfoque psicosocial de la educación.

La teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) nos permite profundizar en la complejidad educativa; constituye un puente de entendimiento acerca de lo que “se sostiene desde el sentido común” en el marco de la escuela. Pensamos las RS como construcciones socialmente dinámicas de sujetos sociales que interactúan cotidianamente (Moscovici, 1979; Jodelet, 1989; Abric, 2001; Rodríguez Salazar, 2003 y otros). En otros términos, consideramos que los docentes piensan, crean, actúan, conocen y generan posibilidades u obstáculos en la interacción con sus estudiantes sobre la base del “sentido común /sentidos comunes”. Intuimos que las representaciones permiten dar cuenta de la potencialidad real de los cambios que se producen en el aula.

En el estudio no nos proponemos brindar una caracterización pormenorizada de la construcción cultural de la escuela, sus peculiares características, la fabricación del fracaso y del éxito, los avatares del oficio de alumno o la flexibilidad de los diseños curriculares. Simplemente, intentamos contextualizar la problemática de la inclusión educativa en tiempos de “revolución tecnológica” y adentrarnos en saberes cotidianos de los docentes y prácticas áulicas en torno a ellos, que favorecen cambios, oportunidades y cultura de la convivencia o no.

De acuerdo con Valdez (2009), los docentes deben tener los suficientes apoyos institucionales, capacitación en el área y materiales para el currículo, que ofrezcan alternativas de actuación frente a la diversidad. Los cambios necesarios no son posibles sin propuestas de políticas educativas inclusivas, en especial, micro-políticas institucionales que concreten esos cambios. Estas políticas son decisiones que precisan de continuidad, formación permanente y financiamiento del Estado. La gestión, de este modo, se convierte en un ámbito clave para crear espacios educativos que asuman el compromiso real de comprender las diferencias que existen y que requieren de una fuerte articulación de actores, recursos e instituciones, para que no se niegue ni excluya a niños.

## 2 Encuadre teórico

### 2.1 Educación y representaciones sociales

De acuerdo con Jodelet (2011), el campo de la educación aparece como uno de los más prolíferos para la aplicación de un enfoque en términos de representaciones sociales y sus diversas metodologías. Los recursos aportados por la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961/1976, 1984), Denise Jodelet en los años 1984, 1989 y la perspectiva teórica que presenta Abric en los años 1976 y 1987 resultan —particularmente— significativos.

Las representaciones sociales corresponden al conocimiento ordinario que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En el plano profesional, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigente en el espacio de trabajo.

Moscovici (1979:18) concibe a las representaciones sociales como: “Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (...)”

Para Claude Abric (2001) el punto de partida de la teoría de las RS es el abandono de la distinción entre objeto y sujeto. La teoría de las representaciones plantea “que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Moscovici, 1979; Abric, 2011). Ese objeto está inscripto en un contexto activo, concebido, parcialmente al menos por la persona o el grupo en tanto prolongación de sus comportamientos, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere.

Para Jodelet (2011) se puede observar el juego de las RS en los diferentes niveles del sistema escolar: el nivel político donde son definidos los fines y las modalidades de organización de la formación, el nivel de la jerarquía institucional cuyos agentes están encargados de la puesta en práctica de estas políticas, y el nivel de los actores del sistema escolar, alumnos y padres. Estas representaciones son localizables, en contextos institucionales y prácticas concretas, a través del discurso de los diferentes partícipes. Deben ser abordadas de una manera histórica que tome en cuenta la evolución de las políticas educativas, de las poblaciones hacia las cuales la educación se dirige en razón de la masificación y la democratización de la escuela, de las posiciones y de las identidades que resultan de este modo entre los participantes de la relación pedagógica.

Rodríguez Salazar (2007) asevera el dinamismo de la RS y sostiene que hay que reconocerlas como medios de operación práctica cotidiana y como medios de elaboraciones reflexiva de los comportamientos y situaciones que son básicas para su transformación. Para ella las RS enuncian una doble característica de los saberes cotidianos; pueden ser asumidas como práctica o reflexivamente. En el primer caso constituyen significados que se expresan de manera tácita e implícita para comprender y coordinar la acción; y en el segundo caso se dan en las situaciones comunicativas cotidianas, estarían configuradas por los significados que los

actores ponen en juego en un discurso explícito (dar razones de una postura) y a través de los cuales se puede ponderar el comportamiento a partir de diferentes formas discursivas.

En tanto que en los últimos años el concepto de inclusión y de educación inclusiva ha surgido como un enfoque más equitativo, y ha llegado a dominar las prácticas de la educación en todo el mundo. Este modelo requiere de la eliminación de barreras a la participación de la educación de personas con discapacidad, ha existido y hay un considerable debate acerca de cómo esto se puede lograr. A pesar de las políticas nacionales e internacionales para favorecer modelos de inclusión todavía no se ha llegado a una solución satisfactoria.

## 2.2 Inclusión educativa y TIC

Tres hitos fundamentales marcaron los progresos hacia la equidad en la educación que significa la escuela inclusiva: en primer lugar, la Declaración de Salamanca (1994), como conclusión de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que suscribieron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales reunidos bajo convocatoria de la UNESCO en esta ciudad española; la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita en la ONU por 136 países en diciembre del 2006<sup>1</sup>, y la 48.ª Conferencia Internacional de Educación en el 2008.

En el temario abierto de educación inclusiva realizado durante el año 2004 se deja en claro que la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Asimismo, se plantea que la forma de lograr este derecho es ofrecer una educación básica de calidad para todos, poniendo especial énfasis en aquellos alumnos que han sido excluidos de las oportunidades del sistema educativo y se pone el foco de atención sobre la necesidad de habilitar escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas sin excepción.

Para López Melero (2011) la educación inclusiva consiste en el cambio que debe sufrir el sistema educativo para contemplar la diversidad, es decir, es el contexto que debe dar respuesta a los alumnos. El autor emplea el concepto de barreras en el aprendizaje y la participación, definidas como obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad.

De acuerdo con Tony Booth y Mel Ainscow (2000), la inclusión educativa es un conjunto de procesos orientados para aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores la inclusión implica que cada institución educativa pueda reflexionar, analizar las posibilidades que poseen para mejorar el aprendizaje y la participación de los alumnos. Pensar las posibilidades que tiene la escuela a fin de convertirse en un espacio de inclusión nos sitúa ante numerosos desafíos (Kaplan, 2006).

Podemos advertir que en los últimos años la educación inclusiva ha surgido como un enfoque más equitativo, y ha llegado a dominar las prácticas de la educación en todo el mundo. Este modelo requiere de la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación; de un cambio profundo de actitud, de creencias y

<sup>1</sup> En Argentina ratificada en 2008 por Ley 26.378 y que en 2014 adquirió rango constitucional por Ley 27.044.

valores en la sociedad en su conjunto. Sabemos que lo acontecido en la sociedad repercute en la educación y sólo se va a conseguir una educación para todos y de calidad, en la medida que entendamos que la inclusión no sólo afecta al sistema educativo, sino, que envuelve a toda la población en su cotidianidad.

Nuestro interés es detenernos en las encrucijadas del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el campo de la educación. Las TIC constituyen una dimensión importante de las culturas contemporáneas, en tanto tienen la capacidad de configurar y transformar un conjunto de prácticas, saberes y representaciones sociales, extendiendo este proceso a toda la vida cotidiana y no sólo a situaciones específicas. Las mediaciones tecnológicas propician modos de percibir, de razonar e interpretar el mundo, que se diferencia de otras lógicas como la escritura (Adell, 2010; Lion, 2006, Dussel, 2016). Es así como nos encontramos con estudiantes que pueden adaptarse a diversos contextos, que disponen de ciertas capacidades para utilizar las tecnologías y nuevas formas de producción y circulación del saber.

La incorporación de las TIC al ámbito educativo supone la concepción de innovaciones en los proyectos educativos institucionales (PEI), y abre además un campo de múltiples posibilidades en la aplicación de dichas herramientas con fines pedagógicos - didácticos, lo que influye en numerosas prácticas áulicas en docentes de enseñanza primaria (Lion, 2006).

### 3 Metodología

Nuestra investigación se caracterizó por su naturaleza empírico-teórica, cuya principal característica fue poner en relación la construcción de un marco teórico referencial con datos obtenidos en el trabajo de campo. La misma, de carácter descriptivo-comparativo, optó desde lo metodológico por un método mixto, ya que consideramos que proporcionan una mirada más amplia, profunda e íntegra del fenómeno en estudio, con predominancia en lo cualitativo. El uso del enfoque cuantitativo está dirigido a enriquecer la investigación.

Desde el enfoque cuantitativo se confeccionó una encuesta semiestructurada y se aplicó un fragmento del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000)<sup>2</sup>. Nuestra finalidad fue analizar cómo perciben familias, directivos y docentes las prácticas áulicas de integración/inclusión. Desde el enfoque cualitativo se llevaron a cabo entrevistas, observaciones y se aplicó la técnica de asociación de ideas.

### 4 Población y muestra

Para efectos de esta investigación, los principales criterios utilizados para definir la población fueron que

<sup>2</sup> Se trabaja sobre la DIMENSIÓN C. Desarrollar prácticas inclusivas.

los docentes trabajaran con TIC, asimismo, se usó como condición la participación de escuelas de educación básica común en el programa provincial de integración o bien que tuvieran proyectos de integración e inclusión. Fue determinante que asistieran estudiantes integrados/incluidos en quinto, sexto y séptimo año. Por último, se buscó abarcar el ámbito privado, estatal y dependiente de la universidad, intentando abordar diferentes espacios educativos.

De acuerdo con estas consideraciones nuestro trabajo de campo se realizó durante el mes de agosto a noviembre del año 2015, comprendió tres escuelas primarias de educación común, ubicadas en el radio céntrico de la provincia de Mendoza. Cabe aclarar que se eligieron instituciones que presentan en la órbita provincial una trayectoria de años de prácticas de integración/inclusión según registros interinstitucionales, análisis de legajos y proyectos educativos de centro<sup>3</sup>.

Conforme a los criterios abordados en los párrafos anteriores nuestras unidades de análisis principales fueron diez docentes de escuelas primarias de modalidad común de la provincia de Mendoza. De quinto, sexto y séptimo año que tenían alumnos integrados/incluidos y que trabajan o tienen acceso a las TIC. Conjuntamente se trabajaron muestras necesarias, de directivos y padres, además de docentes y docentes de apoyo que estaban directamente relacionados con los niños integrados.

## 5 Hallazgos y conclusiones

En nuestro *análisis cuantitativo*, las tres escuelas participantes de la investigación son instituciones que realizan asiduamente prácticas inclusivas (Índice de Inclusión, 2015)<sup>4</sup>. Es decir, son escuelas que construyen cultura inclusiva en un espectro amplio de instituciones en el que no siempre se “vive” esta cultura<sup>5</sup>.

El 100 % de los docentes participantes manifestó tener alumnos integrados/incluidos en sus aulas, de los cuales sólo un 50 % recibió capacitación para participar del programa de integración provincial. Es importante la cantidad de docentes en nuestro estudio (80 %) que afirma no haber realizado especializaciones o actualizaciones posteriores después de recibido. La falta de preparación influye en el abordaje del alumno in-

<sup>3</sup> Se consulta documentación registrada en el marco de la Escuela Especial N 2-002, que concentra las trayectorias de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de gestión estatal de la Sección 1 de la Dirección General de Escuelas - DGE de la provincia de Mendoza, Argentina. También, se revisan estadísticas provinciales vinculadas a la inclusión educativa.

<sup>4</sup> Los promedios finales de las escuelas en los que se aplicó el fragmento del Índice de Inclusión fueron de: 3,64; 2,93 y 3,11. Esto indica que las tres instituciones intervinientes en el estudio se definieron como escuelas donde se llevan a cabo prácticas inclusivas.

<sup>5</sup> Las escuelas seleccionadas para participar de la investigación poseen una larga trayectoria en llevar adelante proyectos de integración e inclusión en la provincia de Mendoza, no sucede así con la mayoría de las escuelas de la provincia, donde recién están prosperando en la inclusión educativa de alumnos con discapacidad.

tegrado/incluido. Investigaciones sobre el conocimiento que pone en juego el docente (Kaplan, 2006) en el ejercicio cotidiano de su profesión nos permite suponer que las representaciones sociales de los maestros sobre la inclusión de alumnos integrados/incluidos, son en gran medida, parte de un saber práctico. Más allá del conocimiento formalizado y sistematizado, el docente posee un saber incorporado ligado a la lógica y los principios que estructuran el sentido común.

En cuanto al uso de las TIC con alumnos integrados/incluidos el 90 % refirió usarlas en el trabajo áulico con sus alumnos. Asimismo, el 60 % de los docentes reconoció utilizar las TIC para buscar y analizar información con los alumnos y un 50 % para que los alumnos elaboren producciones mediadas por tecnologías, mientras que un 40 % reconoció que las utiliza para que los estudiantes jueguen sin finalidades pedagógicas.

Tomando en consideración que hay numerosos factores y aspectos facilitadores y obstaculizadores para abordar el trabajo con las TIC en alumnos integrados/incluidos, presentamos los resultados más representativos del análisis realizado. El 100 % de los docentes sostiene que las TIC favorecen la motivación de los alumnos ante las tareas propuestas; un 90 % considera que la falta de recursos obstaculiza el trabajo con las TIC; el 100 % manifestó que el espacio físico disponible obstaculiza el trabajo con las TIC; el 90 % considera que el soporte técnico es obstaculizador del trabajo con las TIC. Frente a la diversidad del alumnado: el 67 % opina que las tecnologías son facilitadoras, mientras que el 33 % considera que obstaculizan el trabajo. El 56 % de los docentes ve como un factor facilitador la formación de los docentes en el campo tecnológico; mientras que un 44 % lo ve como un aspecto obstaculizador. El 90 % cree que favorece el trabajo cooperativo entre los alumnos. Por último, un 78 % de los profesores ve como un factor favorecedor el desarrollo de nuevas habilidades en los alumnos integrados/incluidos.

De lo expuesto podemos concluir que la mayoría de los docentes usa las TIC en las aulas para actividades escolares, aunque hay un elevado porcentaje que las usa sin un sentido pedagógico (Lion, 2006; Maggio, 2015). Podemos observar que las mayores dificultades que se le presentan a los docentes es el espacio físico que no es el adecuado al igual que la falta o deficiencia del soporte técnico lo que podemos llegar a confirmar que dificulta y/o entorpece la dinámica de una clase, encontrándonos con barreras metodológicas para el aprendizaje (López Melero, 2011) La mayoría de los docentes considera que las TIC favorecen el desarrollo de habilidades y el aprendizaje cooperativo en los alumnos en consonancia con algunos lineamientos que actualmente se están proponiendo en educación (Lion, 2006; Adell y Castañeda, 2013; Adell 2016).

Cuando se les preguntó a los docentes cuáles son los conocimientos y/o habilidades necesarias para trabajar las TIC con los alumnos integrados/incluidos, el 100 % cree necesario tener alfabetización digital básica; el 100 % de los docentes respondió que sí son necesarios los conocimientos de las características de los alumnos incluidos; el 100 % de los docentes estuvo de acuerdo en participar en la elaboración de los materiales adaptados a las necesidades de los alumnos. El 100 % de los docentes cree en prever en el proyecto institucional el uso de las TIC, el 100 % respondió que sí es necesario contemplar en los planes áulicos la utilización de las TIC con alumnos integrados/incluidos, el 100 % estuvo de acuerdo en conocer y dominar estrategias adecuadas para trabajar con TIC. En cuanto a la necesidad de la presencia de un docente de apoyo con conocimiento metodologías adecuadas para el abordaje de las TIC un 50 % indicó que no, un 40 % que si es necesario y un 10 % respondió que no sabe/no contesta.

Los resultados reflejan que los docentes son conscientes de la necesidad de conocer a los estudiantes



(UNESCO, 2000; Ainscow, 2010; López Melero, 2012). Por otra parte, plantean la necesidad de evidenciar tanto en los proyectos educativos como en los proyectos áulicos la utilización de las TIC con fines pedagógicos, habilitando desde lo educativo las TIC como una nueva forma de aprender y enseñar, implicada en los procesos de cambios que atraviesan las instituciones escolares (Lion, 2006). Aclaremos que de las tres instituciones que participaron del trabajo de investigación, sólo una escuela consideraba a las TIC incluidas en su PEI como una propuesta transversal al curriculum (Lion, 2006).

Las representaciones sociales de los docentes sobre el uso y la apropiación de las TIC en la integración/inclusión de los niños y niñas, en general, no poseen sentidos pedagógicos en las prácticas.

En la instancia en la que el *análisis cualitativo* se hizo a través de la técnica de asociación de ideas (Aparicio, 2009 a y b; Aguirre, 2009; Mainardi, 2015), aplicada a aspectos teóricos centrales asociados a “Inclusión” y “TIC en educación”. Las subcategorías analizadas para Inclusión fueron “Valores inclusivos”, “Formación docente”, “Trayectoria escolar” e “Imposición de la normativa”<sup>6</sup>. En cuanto al término TIC en educación en conexión con la teoría, posibilitaron la emergencia de las siguientes subcategorías: “Nuevas formas de aprender”, “Habilidades TIC de docentes”, “Procesos de cambios en la escuela (a través de las TIC)” y “Herramientas”<sup>7</sup>.

En atención a la categoría “Inclusión” obtuvimos los siguientes resultados de acuerdo con la cantidad de veces y el porcentaje respectivo en que fueron mencionadas las subcategorías. Las subcategorías con alta frecuencia<sup>8</sup> fueron: “Valores inclusivos” (35 %) y “Trayectoria escolar” (25 %). Mientras que las subcategorías “Formación docente” (22,5 %) e “Imposición desde la normativa” (17,5 %) presentan una frecuencia baja. De acuerdo con el nivel de importancia de cada subcategoría asociadas al término inductor “Inclusión”, las subcategorías que presentan una alta importancia<sup>9</sup> con valores superiores al límite son: “Valores inclusivos”

<sup>6</sup> La subcategoría “Valores inclusivos” hace referencia a los principios señalados en los modelos de cultura escolar inclusiva de Ainscow (2003, 2010) y Booth (2006) y del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth (2002). “Formación docente” se refiere a las competencias, saberes, herramientas que posee o debiera poseer el docente para atender a la diversidad de los alumnos. Las subcategorías “Trayectoria escolar” se define como el recorrido que sigue un alumno en un tiempo determinado, desde su ingreso, estancia y egreso e “Imposición de la normativa” se define a partir de las leyes, normas, circulares (normativa) vigente.

<sup>7</sup> La subcategoría “Nuevas formas de aprender” hace referencia a una perspectiva constructivista y activa que tiende a utilizar las TIC para motivar un trabajo autónomo y colaborativo entre los alumnos, “Habilidades TIC de docentes” apunta a las capacidades TIC que pueden expresarse en conductas en cualquier momento (Monereo y otros, 1999), porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos consciente o inconscientemente), a través, de las TIC incluyendo las claves de la comunicación y la transacción digital, “Procesos de cambios en la escuela” se define como el conjunto de actividades, procedimientos, funciones, transformaciones, mutuamente relacionadas que han llevado a las instituciones, docentes y alumnos a redefinir su rol y “Herramientas” reduce a las TIC a una mera función instrumental.

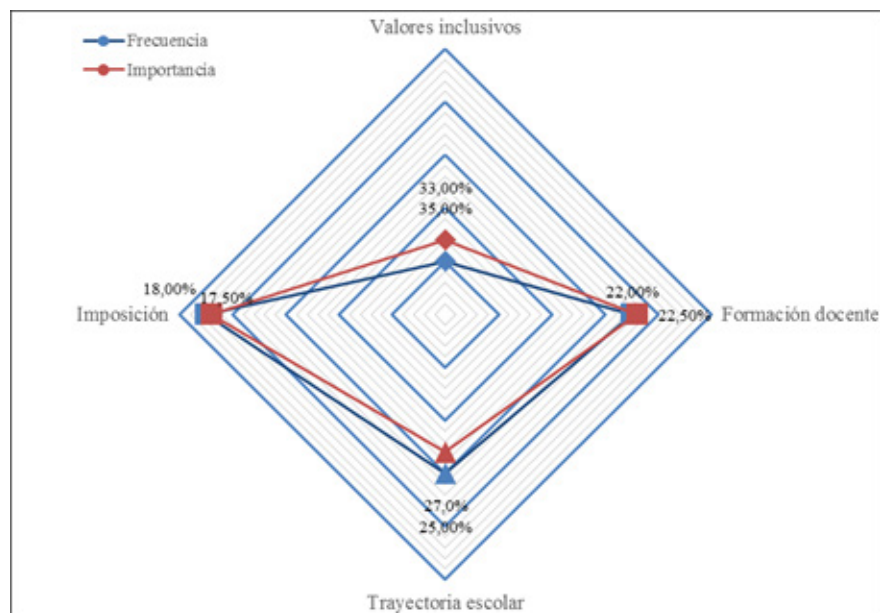
<sup>8</sup> Se considera alta frecuencia a valores iguales o superiores al 25 %.

<sup>9</sup> Se considera una importancia alta cuando los valores son iguales o superiores al 25 %.



(33 %) y “Trayectorias escolares” (27 %), mientras que las subcategorías que presentaron una baja importancia fueron: “Formación docente” (22 %) e “Imposición desde la normativa” (18 %).

Los gráficos, denominados radiales, muestran la tendencia de las distintas subcategorías con respecto a un punto central. Las categorías susceptibles de pertenecer al núcleo central tienen que cumplir dos criterios, ser mencionadas en primer lugar, y tener una frecuencia alta (Abric, 2003).



**Ilustración 1.** Distribución de frecuencias e importancia de las subcategorías relacionadas con el término inclusión.

(Fuente: Docentes de escuelas primarias de Mendoza. Investigación de 2015).

El gráfico muestra la tendencia de la categoría valores inclusivos hacia el punto central, cumpliendo con los criterios de frecuencia alta y haber sido mencionada en primer orden. Por lo que podríamos llegar a concluir que la RS de inclusión está conformada en su núcleo central por los valores inclusivos, mientras que actúan como elementos periféricos las trayectorias escolares, la formación docente y la imposición desde la normativa.

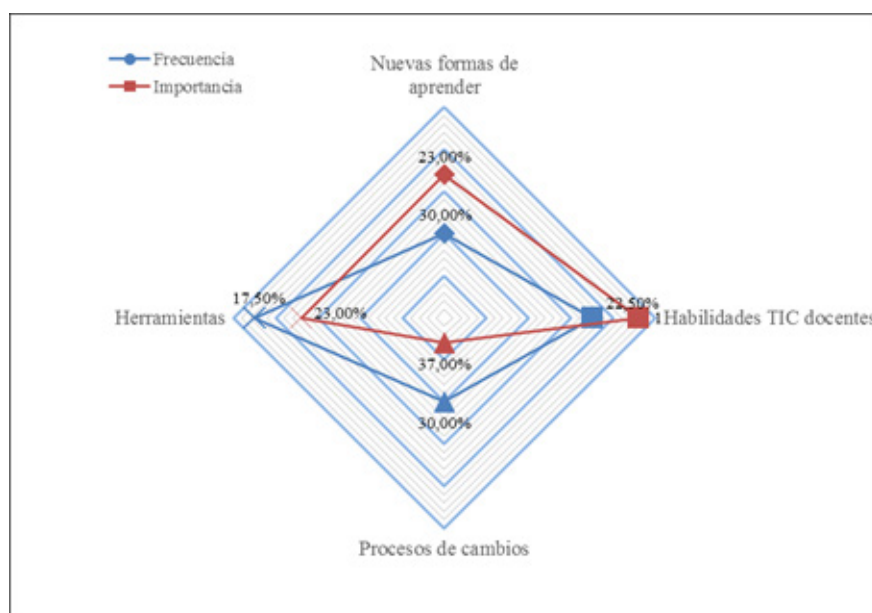
Podríamos sugerir que el significado que le otorgan los docentes a la Inclusión está relacionado con los valores inclusivos (Ainscow, 2003, 2010; Booth, 2006; López Melero, 2011), a saber: la participación, el compromiso, el acompañamiento, el respeto, el reconocimiento del otro, la equidad, la sostenibilidad y la compasión. Principios que se promueven actualmente como fundamentales para lograr la inclusión desde diversos contextos sociales e ideológicos, y que desde las políticas de Estado se plantean como desafíos sociales.

De la categoría “TIC en educación” se obtuvieron los siguientes resultados: las subcategorías “Nuevas formas de aprender” y “Procesos de cambios”, ambas aparecen con el 30 %, mientras que las subcategorías

“Habilidades TIC docentes” con el 22,5 % y “Herramientas” con el 17,5 % presentan una frecuencia baja. De acuerdo con el nivel de importancia de cada subcategoría asociadas al término “TIC en educación”, la que presenta una alta importancia es “Procesos de cambios” con el 37%, le continúa “Nuevas formas de aprender” con el 23%, “Herramientas” con el 23 % y “Habilidades TIC docentes” con el 17 %.

En cuanto a los órdenes de importancia, la subcategoría “Procesos de cambios” es la que posee mayores porcentajes en 1.º orden; en el 2.º orden encontramos a las subcategorías “Nuevas formas de aprender” y “Herramientas”; mientras que en el 3.º orden hallamos a “Habilidades TIC docentes”. Por último, en el 4.º orden predomina la subcategoría “Nuevas formas de aprender” seguida de la subcategoría “Habilidades TIC docentes”. Se advierte que, si bien el resto de las subcategorías poseen un nivel de importancia menor, la diferencia de los porcentajes en algunos casos es elevada.

La subcategoría “Nuevas formas de aprender” posee una frecuencia alta, pero fue mencionada en segundo orden. Por lo que podríamos llegar a señalar que la RS de “TIC en educación” está conformada en su núcleo central por los “Procesos de cambios” en las escuelas, mientras que actúan como elementos periféricos “Nuevas formas de aprender”, “Habilidades TIC docentes” y “Herramientas”.



**Ilustración 2.** Distribución de frecuencia e importancia de las subcategorías relacionadas con el término TIC en educación. (Fuente: Docentes de escuelas primarias de Mendoza. Investigación de 2015).

De acuerdo con las conclusiones previas y con numerosos aportes (Adell, 1997; Carneiro 2012; Piscitelli, 2012; Adell y Castañeda, 2013), sostenemos que la incorporación de las TIC en educación ha generado procesos de cambios en las escuelas. Podemos señalar que para los docentes que participaron del estudio el uso

y apropiación de las TIC en educación ha significado procesos de cambios, donde docentes y alumnos han tenido que sufrir el impacto, desde las nuevas formas de aprender que se han ido promoviendo hasta las demandas que se han generado sobre los maestros en cuanto a la necesidad de adquirir habilidades en el uso y aplicación de las TIC. Tecnologías que en excesivas ocasiones han pasado a ser meras herramientas, y cuyo sentido pedagógico se diluye ante la falta de formación de los docentes (Lion, 2006).

Subrayamos que una de las claves para el logro de la inclusión es identificar y, luego, eliminar estratégicamente las barreras para el aprendizaje y la participación, a fin de otorgar sostenibilidad al desarrollo y aplicación de las TIC en los contextos pedagógicos. El concepto de “barreras” hace referencia a la falta de recursos o de experiencias, a la inexistencia de proyectos, de métodos de enseñanza, a actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes (Ainscow, 2005).

Es indudable que las TIC resultan una herramienta (en el sentido Vigotskiano) potente hacia la inclusión social y de uso cotidiano en el actual contexto físico-virtual (Lion, 2006), si no replican o generan nuevas barreras tanto en su diseño como en las posibilidades de acceso a las mismas. De allí, la necesidad de que un proyecto institucional de inclusión educativa aborde las TIC a partir del reconocimiento de la diversidad (Ainscow y Booth, 2000,2002; Valdez, 2009; López Melero, 2010).

## 6 A modo de reflexión

Durante el desarrollo del estudio pudimos apreciar:

La falta de formación y/o preparación del docente a la hora de intervenir pedagógicamente con las TIC tanto para los alumnos en general como para los estudiantes integrados/incluidos en particular.

Las actitudes de los docentes tanto hacia los alumnos integrados/incluidos como hacia la incorporación de las TIC en las dinámicas de las clases son favorables. Moscovici (1979) concluye que nos informamos y nos representamos una cosa después de haber tomado una posición al respecto, primero nos posicionamos ante un objeto favorable o desfavorablemente y luego nos lo representamos. En este caso los docentes muestran una actitud positiva hacia la incorporación de las TIC en el trabajo áulico.

Asimismo, hay que tener presente que todas las escuelas tanto en el Índice de Inclusión como desde los discursos (encuestas y entrevistas) se definieron como generadoras de prácticas inclusivas. Pero, durante el análisis de las observaciones prevalecieron las barreras para el aprendizaje y la participación como principales obstáculos para el proceso de integración e inclusión de los alumnos como para la incorporación de las TIC con fines educativos dentro de las aulas. Aspectos que no sólo se relacionan con la organización institucional, también tienen que ver con las representaciones sociales vinculadas a la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigente en el espacio de trabajo.

Consideramos que otro aporte del estudio es la descripción y sistematización de los nuevos escenarios vinculados a la integración e inclusión de alumnos con discapacidad en algunas escuelas de la provincia de Mendoza y a la importancia de la adopción de las TIC en las aulas como medios favorecedores para la inclu-

sión. Recordemos que gran parte de las investigaciones que se han realizado sobre las tecnologías aplicadas a la educación se han centrado en la aplicación de determinados programas de software (Florián, 2004) y no sobre las RS de los docentes.

Hemos vislumbrado que algunas de las RS de los docentes giran en torno a la falta de recursos, a las experiencias, a la inexistencia de un proyecto, métodos de enseñanza incorrectos, infraestructuras inadecuadas, falta de soporte tecnológico y falta de formación específica, al mismo tiempo que son percibidas como un desafío para toda la comunidad educativa y como medios favorecedores para la inclusión. Estas RS limitan la presencia, la participación y el aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza de los docentes.

Teniendo presente los párrafos anteriores podemos manifestar que las RS de los docentes sobre el proceso de integración e inclusión y sobre la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos con discapacidad, son saberes cotidianos construidos en situaciones comunicativas diarias que estarían configuradas por los significados que los actores ponen en juego en un discurso explícito (dar razones de una postura) y a través de los cuales se puede ponderar el comportamiento a partir de diferentes formas discursivas.

La escuela, como institución social, está atravesada por las representaciones sociales más generales sobre las TIC y sobre la integración e inclusión de alumnos con discapacidad, al mismo tiempo resignifica dichas representaciones más generales. Por lo tanto, las trayectorias educativas de alumnos con discapacidad suponen la organización de recorridos escolares que expliciten propuestas diseñadas para la inclusión, la participación y el aprendizaje. Dichas propuestas escolares no necesariamente deben ser lineales, estructurados o estereotipados, sino que deben habilitar un espacio educativo que sea pensado en función de las necesidades y motivaciones de cada alumno/a con discapacidad.

La escuela debe resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien, ha perdido el poder del saber con las nuevas formas de aprender y los procesos de cambios que se están gestando en el sistema educativo en su globalidad, ésta debe y sigue siendo importante para lograr la construcción del sujeto social, construcción que se concretiza en la relación con y los otros.

En este proceso de construcción suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos estudiantes no tienen oportunidades equitativas. Por lo tanto, creemos que una de las principales metas que tiene la escuela y los docentes hoy es promover el derecho a una educación inclusiva de todos y cada uno de sus estudiantes, en un escenario sociopolítico que aún presenta problemáticas de articulación y ciertas fisuras entre los discursos teóricos, lo jurídico, las instituciones/organizaciones y las prácticas educativas.

## Referencias bibliográficas

- ABRIC, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (1.ª ed.). (J. Dacosta Chevrel, & F. Flores Palacios, Trads.) Coyoacán, México, D.F., México: Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V.
- ADELL, J. (2016). “Que un niño saque un cuatro no significa que sepa la mitad que uno que saca un ocho”. (C. Blázquez, Entrevistador) *El Diari de l’Educació*.
- (1997). “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(3).
- AINSCOW, M. (2010). “Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro”. En J. Gairin, & S. Antúnez, *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Volters Kluwer.
- (2005). “Understanding the development of inclusive education system”. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(7), 5-20.
- BOOTH, T. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). (C. f. (CSIE), Ed., G. Echeita, V. Rodríguez, & A. y. Del Pozo, Trads.) Bristol.
- CARNEIRO, R. T. (2012). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación Santillana.
- CASTAÑEDA, L. (2013). *Entornos personales de aprendizaje claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- FLORIAN, L. (2004). *Uses of Technology that Support Pupils with Special Educational Needs*.
- JODELET, D. (2011). (E. e. Blanco, Ed.) Recuperado el 11 de agosto de 2013, de [www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid...lng](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid...lng)
- (2004). *Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales*. (D. R. Popovich., Entrevistador) Educar.
- (1986). “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”. En S. Moscovici, *Psicología Social*, II (1.ª ed. en castellano, pág. 469-494). Barcelona, España: Paidós.
- KAPLAN, C. (2006). *La inclusión como posibilidad* (1.ª ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- LION, C. (2006). *Imaginar con tecnologías* (1.ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Stella- La Crujía.
- LOPEZ MELERO, M. (2012). “La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos”. *Revista Iberoamericana de formación del profesorado* (74), 131-160.
- (2011). “Barreras que impiden la escuela inclusiva”. *Innovación Educativa* (21), pp. 37-54.
- MAGGIO, M. (2015). “Imaginar como desafío: entre la tecnología y la didáctica”. En U. d. Aires (Ed.), *VII Jornadas Nacionales y I.º Congreso internacional sobre la formación del profesorado*.
- MOSCOVICI, S. (1986a). *Psicología Social I*. (D. Rosenbaum, Trad.) España: PAIDOS.
- (1986b). *Psicología Social II*. (D. Rosenbaum, Trad.) Barcelona, España: PAIDOS.
- (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. (N. M. Finetti, Trad.) Buenos Aires, Argentina: ANE-

SA -HUEMUL.

- PISCITELLI, A. (2012). "Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable". En R. Carneiro y Toscano J.C y Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pág. 71-78). Madrid, España: OEI-Fundación Santillana.
- RODRÍGUEZ SALAZAR, T. Y GARCIA CURIEL, M. L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (1.ª ed.). Guadalajara., Mexico: CUCSH-UDG.
- UNESCO. (2000). *Information and communication technology in special education*. Moscú.