

Representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales sobre discapacidad en la práctica pedagógica

SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL ACTORS IN RURAL ENVIRONMENTS ON DISABILITY IN PEDAGOGICAL PRACTICE

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación se centró en conocer las representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales, su inclusión en el currículo y en la práctica pedagógica con relación a la discapacidad en la IERD (Institución Educativa Rural Departamental) Gazatavena de Medina, Cundinamarca, Colombia. Las teorías sustantivas a las que recurrimos son la teoría de representaciones sociales de Moscovici y la teoría del aprendizaje sociocultural de Vygotsky. En consonancia con el enfoque y el paradigma de investigación, el método seleccionado fue el estudio de casos. Esta investigación se configuró como un estudio cualitativo, y como técnica se aplicó la entrevista semiestructurada y la observación. Los participantes elegidos fueron 16, distribuidos de la siguiente manera: cinco docentes, cinco padres de familia, cinco estudiantes (uno con discapacidad) y un directivo. Se realizó el procesamiento de la información con apoyo del software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti, lo que permitió aplicar el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 2002). Los actores enfatizaron la importancia de seguir planes y programas curriculares para garantizar que los estudiantes con discapacidad y los que no la poseen, independientemente de sus necesidades y discapacidades, desarrollen buenos hábitos de estudio mientras son tratados con amor y respeto. Asimismo, las instituciones deben crear un entorno educativo donde los padres puedan ser positivos y solidarios y se respalde el derecho de las personas con discapacidad a asistir y aprender en la escuela como lo hacen todos los niños.

Palabras clave: inclusión educativa, representaciones sociales, discapacidad, currículo inclusivo, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The general objective of this research focuses on knowing the social representations of educational actors in rural environments, their inclusion in the curriculum and execution in pedagogical practice in relation to disability at the IERD (Departmental Rural Educational Institution) Gazatavena in Medina, Cundinamarca. The substantive theories are Moscovici's Theory of Social Representations, Vygotsky's Theory of Sociocultural Learning. In line with the research approach and paradigm, the selected method was the case study. This study was configured as a qualitative study. As a technique, the semi-structured interview and observation will be applied. The chosen participants are the 16 distributed as follows: 5 teachers, 5 parents, 5 students (1 with disabilities) and 1 manager. The information processing was carried out with the support of the Atlas Ti qualitative data analysis software. This process allowed the application of the constant comparison method supported by Strauss and Corbin (2002). The actors emphasized the importance of following curricular plans and programs to ensure that students with and without disabilities, regardless of their needs and disabilities, develop good study habits while being treated with love and respect like all other children. Furthermore, it is believed that institutions should create an educational environment where parents can be positive and supportive, as this supports the right of people with disabilities to attend school like other children.

Keywords: educational inclusion, social representations, disability, inclusive curriculum, pedagogical practice.



Sandra Patricia Rico Cáceres

Ministerio de Educación Nacional de
Colombia

Volumen 3. Núm. 1, 2024, 1-20

ISSN: 2735-668X

Fecha de recepción: 5 de abril, 2024

Fecha de aprobación: 3 de julio, 2024

Fecha de publicación: 30 de agosto de 2024

<https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.52>

Cómo citar este artículo:

Rico, S. (2024). Representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales sobre discapacidad en la práctica pedagógica. *Ducere. Revista de investigación educativa*, 3(1), 1-20.

<https://doi.org/10.61303/2735668X.v3i1.52>

INTRODUCCIÓN

Toda persona tiene derecho de manera inalienable al acceso a todos los ámbitos de la sociedad, sobre todo a lo educativo y sociocultural, para tener una vida con plenitud, tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), independientemente de la etnia, condiciones socioeconómicas, ubicación, discapacidad, nacionalidad, sexo, religión, edad, entre otros. Desde esta perspectiva, se aborda la inclusión educativa como un lineamiento mundial, el cual es reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1994) como el proceso que amerita de directrices y búsqueda constante de respuestas a las necesidades que se tienen especialmente en el aprendizaje y la enseñanza de acciones que conlleven a mitigar la exclusión desde las culturas y las comunidades.

La Organización de las Naciones Unidas (2015) anunció los objetivos de desarrollo sostenible con una visión proyectiva al 2030, entre los que destaca la importancia de disminuir la brecha en las diferencias de género y promover la igualdad en el acceso a la educación en todos sus niveles de enseñanza; asimismo, proteger los derechos de las personas con discapacidad y vulnerables. En este mismo orden de ideas, el décimo objetivo que se plantea está enfocado en la reducción de desigualdades desde la integración de las personas, la distribución equitativa de los recursos, protección social, desarrollo de competencias, garantías de educación, entre otros aspectos, en los que se incluye la reducción de desigualdades para personas vulnerables y con discapacidad.

Así pues, la discapacidad en el mundo ha sido una oportunidad para hablar de equidad, porque todas las personas tienen derecho a ser incluidas en la educación y en los diferentes escenarios de la sociedad, como lo menciona la Organización de las Naciones Unidas (2018). Por su parte, Pérez y García (2024) consideran que esta es una condición compleja, que refleja la interacción entre las características del organismo humano y las de la sociedad en la que existe. No es solo una característica humana, sino también el resultado de la interacción hombre-ambiente. Asimismo, Fernández y Rodríguez (2024) manifiestan que la discapacidad también se describe como la interacción entre una persona con deficiencias y las barreras que subyacen en su desenvolvimiento de la sociedad. Cabe destacar que tradicionalmente la discapacidad recibía atención como especialidad en instituciones específicas; no obstante, en la actualidad se busca que la educación inclusiva sea parte de todos los ámbitos sociales.

En Colombia, las instituciones educativas, en cumplimiento con el Decreto 1421 de 2017, han desarrollado acciones que conllevan a la incorporación y atención adecuada de la población con discapacidad en todos los niveles educativos de orden nacional, tales como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), bajo la filosofía de educación inclusiva para todos con calidad, de manera pertinente, participativa, equitativa e intercultural, sustentada en la Ley 1618 y la Ley 115.

Al respecto, el Ministerio de Educación, MEN, (2007) señala la importancia y el potencial que tienen las personas con discapacidad en el ámbito educativo y sociocultural desde la participación activa en todos los niveles educativos formales en el país. Desde luego, este proceso amerita el apoyo adicional para el desarrollo integral de las personas, tanto de sus habilidades como de sus fortalezas, de tal manera que se puedan generar estrategias adaptadas a sus necesidades. En este sentido, Vélez y Manjarrés (2020) sostienen que existen

distintas conceptualizaciones sobre la discapacidad. Asimismo, Brogna (2009) señala seis visiones principales, como lo son las basadas en la aniquilación, lo mágico, represivo-caritativo, la visión desde la salud, lo asistencial y social. Cada una de estas visiones se corresponde con diversos aspectos que se asociaban al concepto de discapacidad, partiendo de la concepción de la sociedad.

Por otra parte, para Vélez y Manjarrés (2020), el individuo con discapacidad en el contexto educativo colombiano suele distanciarse y se relaciona más con lo patológico. Es por ello que dan a conocer la importancia de la dinámica funcional de las limitaciones, lo cual permite reconocer el potencial de los estudiantes. Estos autores definen la discapacidad como resultado de la interacción existente entre lo que se necesita de manera particular y la diversidad de obstáculos que pueden surgir en un contexto determinado, de tal manera que se puedan identificar las acciones pertinentes para remover dichos obstáculos que ocasionan dicha dificultad como factor consecuente de la discapacidad.

Consecuentemente, Álvarez et al. (2020) señalan que cuando se abordan los obstáculos que interfieren en el desarrollo integral del individuo, estos tienden a mejorar su calidad de vida, gozan de una inclusión social, desarrollan habilidades de manera independiente, participan en la toma de decisiones, son más autónomos y pueden ser adultos exitosos.

En este sentido también es necesario educar a estos agentes (como por ejemplo el entorno familiar) en cuestiones relacionadas con la autodeterminación, para evitar conductas excesivamente protectoras que limiten los movimientos de los estudiantes. De hecho, autores como Monaheng (2017) sostienen que las respuestas sociales a los desafíos educativos de los estudiantes con discapacidad intelectual se pueden encontrar en las comunidades circundantes.

Desde una perspectiva más holística, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) utiliza un enfoque biopsicosocial que reconoce la naturaleza multidimensional de la discapacidad. Desde esta visión, la discapacidad se entiende como el resultado de la interacción de características personales (condiciones de salud, factores personales) y factores contextuales.

De manera que las personas con discapacidad son conscientes de que sus familiares u otros miembros de la sociedad suelen tomar decisiones por ellas, controlar sus gastos y ser intransigentes en sus metas u objetivos personales (Nonnemacher y Bambara, 2011). Así, la autodeterminación se entiende como el resultado de una sana interdependencia entre los diversos agentes significativos del estudiante.

La inclusión y la discapacidad son transversales en la sociedad, pero es necesario que se creen culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos los niveles (Colbert, 2006). De tal forma que haya garantías para que los maestros que orienten varios cursos a la vez tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, número de estudiantes por grado, recursos y materiales, su propia formación docente especializada, profesionales de apoyo, diagnóstico y recomendaciones por un profesional de la salud con relación a cada una de las discapacidades, apoyo social y económico a las familias de la institución educativa, entre otros. Todo esto con el fin de llegar a observarse transformaciones en los estudiantes en diferentes ámbitos, respondiendo así a la diversidad, desde su propia discapacidad.

Por ello, es importante la investigación con relación a las representaciones sociales (RS), ya que permiten conocer lo que piensa un determinado grupo frente a situaciones reales, que hacen posible encontrar un gran campo de estudio, conjugándose la realidad con el pensamiento de las personas. Navarro y Restrepo (2013) consideran que las representaciones sociales plantean las diversas formas de pensamiento que han sido elaborados por una sociedad y con la finalidad de la práctica para la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo; aunque también se puede dar en integrantes de diferentes grupos. Por lo tanto, las RS definen y hacen posible conocer la particularidad de los grupos sociales.

Los referentes principales del término representaciones sociales son Serge Moscovici y Jodelet, quienes se enfocaron en su capacidad de establecer conexiones interdisciplinarias entre campos como la antropología, la sociología, la educación y la psicología cognitiva. Esta capacidad ayuda a comprender y analizar diversos fenómenos sociales que se manifiestan en la realidad de cualquier entorno cultural. Moscovici (1961), en su tesis doctoral *El psicoanálisis, su imagen y audiencia*, dio a conocer el análisis de la naturaleza del pensamiento social con el objetivo de comprender cómo moldear y formar a las personas. Bajo la influencia del entorno social, introdujo por primera vez el concepto de representación social. Este trabajo examina cómo se configuran estas representaciones, de qué elementos se componen y cómo influyen en las actitudes, creencias y comportamiento social de las personas.

Según Moscovici, las representaciones sociales se configuran como un conjunto de valores, ideas y acciones que tienen dos propósitos: primero, crear una estructura que facilite a las personas navegar en el entorno físico y social para que puedan comprender y tomar el control de ello. En segundo lugar, facilitar la comunicación entre los miembros de la sociedad, proporcionándoles un conjunto de sistemas de codificación y normas para la interacción social que nombren y clasifiquen con precisión diversos aspectos de su realidad y de su historia individual y colectiva. En términos de inclusión, según la propuesta de Moscovici, las representaciones sociales cada vez participan de la visión global que la sociedad crea para aquellos cuyos docentes y entorno generan una representación basada en su propio sistema de valores y prácticas. La conciencia comunitaria sobre la discapacidad o la diferencia y las actitudes hacia los procesos de inclusión serán positivas y pueden reflejarse en diferentes niveles, incluidas comunidades grandes (por ejemplo, toda la escuela) o grupos pequeños (el aula).

En esta misma dirección, Moscovici (1961), citado por Eser y Rojas, (2006) señala que el estudio de las representaciones sociales surge como un esfuerzo para facilitar un cuerpo teórico-metodológico a un determinado tema. Además, las RS son consideradas como una categoría dinámica en constante construcción a partir tanto de producciones mentales como de los símbolos creados y recreados desde los procesos de interacción social. Son también formas más específicas que tienen las personas para comunicar, comprender y actuar en su entorno y comunidad en un grupo social.

En el caso de la IERD Gazatavena del municipio de Medina, pertenece al sector rural, y los docentes atienden desde el grado de educación preescolar hasta quinto de educación básica primaria en una sola aula de clase. Situación cotidiana en Colombia y algunos países más, en los que existen escuelas multigrado, porque

ellas se localizan en zonas en las que la población presenta una baja densidad. Por lo tanto, uno o dos maestros trabajan con todos los grados de básica primaria, quienes deben integrar al aula regular a los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Ministerio de Trabajo 2004) y atenderlos de acuerdo con los requerimientos necesarios para que, su desarrollo y aprendizaje sean integrales.

De acuerdo con lo anterior, las RS (Representaciones Sociales) se pueden identificar como esos conocimientos y creencias compartidas en una comunidad. Es por ello que las RS cobran gran sentido para conocer lo que piensa y dice la comunidad educativa de la IERD Gazatavena. Como se menciona en el Artículo 6 de la Ley 115 de 1994, la constitución de la comunidad educativa parte principalmente de una organización con responsabilidades puntuales sustentadas en los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Desde luego, son los estudiantes, padres de familia o acudientes, docentes y directivos docentes los actores fundamentales para llevar a cabo una educación inclusiva desde su configuración de la realidad.

La discapacidad, en Colombia, ha pasado por diversas situaciones para que los estudiantes en la actualidad puedan participar de los diferentes escenarios educativos, sociales, políticos y familiares, entre otros; buscando así la igualdad de oportunidades para aprender. Vélez y Manjarrés (2020) conciben que la discapacidad educativa en el país ha protagonizado tres momentos históricos que han visibilizado a estas personas: educación especial, integración escolar y educación inclusiva.

Las discapacidades existentes más comunes son: discapacidad auditiva, visual, del habla y la discapacidad de movilidad. También están las otras discapacidades como la cognitiva, relacionada con las dificultades para el aprendizaje; y la discapacidad psicosocial, relacionada con lo conductual. De tal manera que un individuo puede presentar diversos tipos de discapacidad.

En la actualidad, se pretende que las personas con discapacidad puedan gozar de los mismos derechos que tienen todas ellas, porque desde la convención de los derechos humanos se concibe que son capaces de tomar decisiones y participar activamente en una sociedad. En América Latina, diversas leyes se han estado promulgando a favor de la integración y la educación inclusiva, dando cumplimiento al derecho humano de ser integrado, así como a la disminución de brechas sociales que afectan de una manera u otra la incorporación de personas con discapacidad en la sociedad. Esta investigación se reconoce como trascendental, porque permite conocer las representaciones sociales de las y los actores educativos en entornos rurales, su inclusión en el currículo y en la práctica pedagógica con relación a la discapacidad en la IERD Gazatavena, para propiciar mejoras significativas a la comunidad educativa.

En este sentido, surge la siguiente interrogante: ¿cuáles son las representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales, su inclusión en el currículo y en la práctica pedagógica con relación a la discapacidad en la IERD Gazatavena? De tal manera que el objetivo general se centra en conocer las representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales, su inclusión en el currículo y en la práctica pedagógica con relación a la discapacidad en esta IERD. Asimismo, los objetivos específicos se centran en: a) identificar las representaciones sociales de la comunidad educativa en entornos rurales de la IERD Gazatavena frente al concepto de discapacidad; b)

describir las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de esta IERD para atender a los estudiantes con discapacidad; c) formular recomendaciones a la comunidad educativa de la IERD frente al proceso de inclusión y atención a estudiantes con discapacidad.

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

Esta investigación se configuró como un estudio cualitativo, realizado en el entorno natural de los participantes, analizando las propiedades discursivas emergentes de las entrevistas aplicadas, y dando como resultado un marco amplio y completo. Por tanto, según Ballesteros (2014), un enfoque holístico y la consideración de la intersubjetividad son características esenciales que permiten a los investigadores reconocer la complejidad del fenómeno en estudio y comprender profundamente sus interconexiones y sutilezas. Este enfoque es propicio debido a la interacción existente entre los actores sociales, de manera que permita conocer la realidad desde la percepción de los otros (Ballesteros, 2014).

Método

El método seleccionado fue el estudio de casos, el cual representa un enfoque de investigación valioso para comprender la realidad social, y se utiliza ampliamente en las ciencias sociales y humanidades. En este contexto, el estudio de casos se define como “el análisis de la singularidad y complejidad de un caso particular, con el fin de comprender su actividad en circunstancias significativas” (Stake, 1999, p. 8). Siguiendo las pautas de autores como Stake (1999) y Yin (2009), esta investigación se clasificó como un estudio intrínseco de casos, el cual es definido por Stake (1999) como aquel que se centra en conocer algo que amerita ser estudiado.

Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolla desde lo exploratorio y lo descriptivo. Se considera exploratorio, porque se centra en investigar más sobre un tema poco indagado en el contexto del escenario de estudio. Al respecto, Hernández et al. (2010) señalan que la investigación exploratoria ayuda a familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos. Se caracteriza por un enfoque más flexible, amplio y descentralizado. Además, la investigación también se considera descriptiva, porque intenta caracterizar fenómenos, situaciones, contextos y acontecimientos, detallando su naturaleza y manifestaciones.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, definidas según Spradley (1979) y Guber (2001) como técnicas mediante las cuales las personas pueden hablar sobre lo que saben, creen y piensan. Las entrevistas son una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa, cuyo objetivo es explorar y comprender las experiencias de los participantes, así como las percepciones, actitudes y sentimientos relacionados con la realidad objeto de estudio. Se caracterizan por su aplicación personalizada, lo que permite profundizar en el tema de estudio (Martínez y Galán, 2014).

Escenario

El escenario en el que se desarrolló la investigación corresponde a la IERD Gazatavena de Medina, Cundinamarca. La misma se comprende como un espacio rural en el que se promueve la inclusión educativa. Desde luego, el mismo posee recursos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje basado en materiales concretos.

Muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por redes o bola de nieve, en el cual una persona que participa en el proceso investigativo menciona a otros actores que pueden colaborar en el estudio. Martínez (2012) señala que en este tipo de muestreo “se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a otra persona que puede resultar un buen candidato para participar” (p. 3). Los actores sociales se refieren a un conjunto de personas que comparten una o varias características específicas de interés para el investigador. Los participantes elegidos corresponden a 16, distribuidos de la siguiente manera: cinco docentes, cinco padres de familia, cinco estudiantes (uno con discapacidad) y un directivo. Los criterios de selección de los actores sociales de investigación fueron los siguientes:

- pertenecer a la comunidad educativa de la IERD Gazatavena;
- tener experiencia docente con estudiantes con discapacidad;
- estudiantes de la IERD Gazatavena.

Actores sociales	Sexo	Edad	Rol	¿Posee discapacidad?	Formación académica	Nivel educativo que imparte	Años de servicio
D1	F	39	Docente	No	Licenciada en Básica con énfasis en humanidades en inglés	Preescolar y primaria	18 años
D2	F	36	Docente	No	Licenciada en Pedagogía Infantil	Primaria	17 años
D3	F	56	Docente	No	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana y Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa.	Preescolar y primaria	26 años
D4	F	45	Docente	No	Especialización en TICS	Lengua Castellana	25 años
D5	F	37	Padre de familia	No	Especialista en TIC	Primaria	9 años
PF1	F	47	Padre de familia	No	4 de Primaria	N/A	N/A
PF2	F	33	Padre de familia	No	5 de Primaria	N/A	N/A
PF3	F	43	Padre de familia	No	1 de Primaria	N/A	N/A
PF4	F	61	Padre de familia	No	5 de Primaria	N/A	N/A
PF5	M	38	Padre de familia	No	4 de Primaria	N/A	N/A
DIR	M	44	Directivo	No	Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Investigación Social	Directivo docente	7 años
E1	M	10	Estudiante	No	5 de Primaria	N/A	N/A
E2	F	8	Estudiante	No	2 de Primaria	N/A	N/A
E3	M	6	Estudiante	No	1 de Primaria	N/A	N/A
E4	M	11	Estudiante	Sí	4 de Primaria	N/A	N/A
E5	M	8	Estudiante	No	2 de Primaria	N/A	N/A

Procedimiento

Para el desarrollo de este artículo, producto de una tesis doctoral, se realizaron las entrevistas semiestructuradas de manera individual tomando en cuenta el tiempo y disponibilidad del informante para el desarrollo de la misma, y cumpliendo los criterios de rigor de calidad como la credibilidad, la triangulación, confirmabilidad y la coherencia del estudio. El guion de entrevistas fue validado por expertos, reconsiderando cada uno de los cambios sugeridos por los mismos antes de su utilización. Una vez aplicado dicho instrumento, entrevistas fueron transcritas para luego ser procesadas mediante el software de análisis de datos cualitativos Atlas Ti. Esto permitió aplicar el método de comparación constante sustentado en Strauss y Corbin (2002), en la codificación abierta, axial y selectiva de la información, logrando así la debida interpretación y contrastación de las categorías emergentes en las entrevistas aplicadas a los actores sociales.

Tabla 1. Caracterización de los actores sociales de investigación.

Operacionalización de dimensiones

Dimensión	Categoría	Subcategoría a posteriori
Representaciones sociales sobre inclusión educativa	Representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa	Representaciones sociales del docente
		Representaciones sociales del padre de familia
		Inclusión educativa, discapacidad
		Inclusión educativa
		Elementos inclusión educativa
Práctica pedagógica inclusiva y la relación con la comunidad educativa	Práctica pedagógica y currículo Inclusivo	Institutos de educación especial
		Formación docente
		Procesos inclusivos
		La educación inclusiva en el currículo
		Actividades y estrategias inclusivas
		Apoyo familiar desde la inclusión
		Emociones en la escuela
		Apoyo en la escuela
		Experiencias de la educación inclusiva

Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas son definidas por Sañudo (2006) como aquellos criterios que permiten conservar la ética del investigador, de la investigación y de los actores sociales clave. En ese sentido, esta investigación hace parte del consentimiento informado, la solicitud de permiso a los contextos educativos, el respeto al derecho de autor y la no manipulación de datos.

Tabla 2.

Operacionalización de las dimensiones.

Resultados y discusión

En la Tabla 2 se pueden observar las dimensiones, categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas mediante el software de análisis cualitativo Atlas Ti, versión 7.5.4. Cabe destacar que las mismas se corresponden con los objetivos de la investigación y las preguntas semiestructuradas. En la dimensión “representaciones sociales sobre inclusión educativa” (identificada con el código A) se comprenden la categoría “representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa” (código1); las subcategorías “representaciones sociales del docente” (código A), y la subcategoría “representaciones sociales del padre de familia” (código B). Mientras que la categoría “Inclusión educativa, discapacidad” (código 2) está conformada por la subcategoría “inclusión educativa” (código A), la subcategoría “elementos inclusión educativa” (código B), y la subcategoría “Institutos de educación especial” (código C).

Dimensión	Cod.	Categoría	Cod.	Subcategoría a posteriori	Cod.		
Representaciones sociales sobre inclusión educativa	A	Representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa	1	Representaciones sociales del docente	A		
				Representaciones sociales del padre de familia	B		
				Inclusión educativa discapacidad	2	Inclusión educativa	A
				Elementos inclusión educativa	B		
				Institutos de educación especial	C		
Práctica pedagógica inclusiva y la relación con la comunidad educativa	B	Práctica pedagógica y currículo inclusivo	1	Formación docente	A		
				Procesos inclusivos	B		
				La educación inclusiva en el currículo	C		
				Actividades y estrategias inclusivas	D		
				Apoyo familiar desde la inclusión	2	Emociones en la escuela	A
				Apoyo en la escuela	B		
				Experiencias de la educación inclusiva	C		

Dimensión representaciones sociales sobre inclusión educativa

Esta dimensión se identificó con el código A. Más abajo se presenta la descripción de las relaciones entre cada una de sus subcategorías. Cabe señalar aquí que las representaciones sociales, según Moscovici (1961) se basan en las ideas, pensamientos, concepciones, actitudes, creencias y comportamiento social de las personas. Para este autor, la estructura de las representaciones sociales puede partir por el reconocimiento del entorno físico y social, así como también facilitar la comunicación como interacción social necesaria para los individuos en un entorno determinado. En tanto, Jodelet (1986) define las representaciones sociales como el modo en que se perciben los hechos o acontecimientos en determinado entorno o sociedad (Figura 1).

Tabla 3

Codificación de las dimensiones

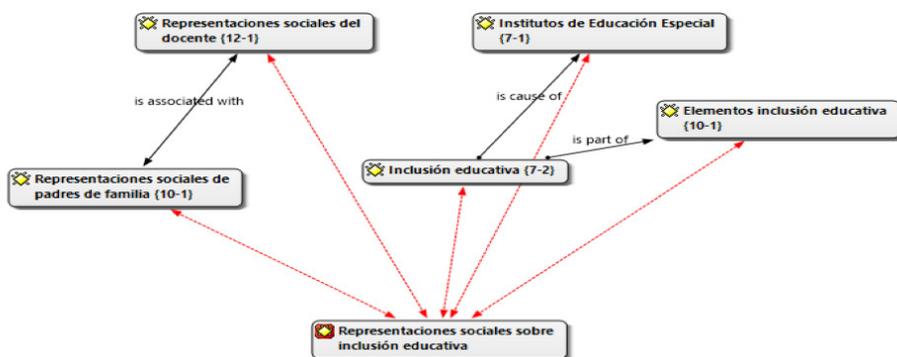


Figura 1

Dimensión representaciones sociales sobre inclusión educativa

Proceso investigativo

En la Figura 1 se evidencia la relación entre las representaciones sociales de los docentes y los padres de familia, así como una relación entre la inclusión educativa como causa de las instituciones de educación especial, y parte de los elementos de inclusión educativa. Estas subcategorías conforman las categorías representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa (1), y la categoría inclusión educativa, discapacidad (2). A saber.

Categoría representación social de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa.

La categoría representación social de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa incluye las subcategorías representaciones sociales del docente A y representaciones sociales del padre de familia B. En torno a estas, los informantes clave señalan lo siguiente:

Es un proceso que hoy en día como docente se le debe garantizar a los estudiantes, independientemente de sus deficiencias y necesidades, tengan estos niños una buena calidad de aprendizaje al igual que los otros con amor y respeto. D3. L13. A1A.

Persona que por sus condiciones físicas, sensoriales y cognitivas se les dificulta la participación social. D4. L11. A1A.

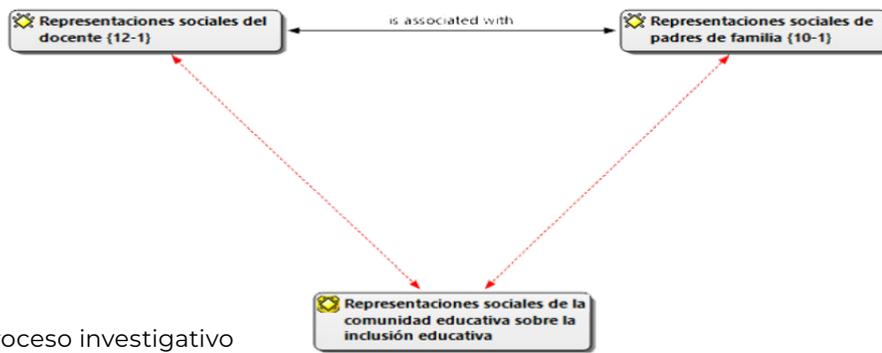
Sobre discapacidad entendería que se relaciona con las cualidades o situaciones en las cuales el ser humano no puede dar el 100% de una situación para resolverlo en lo cotidiano en su vida, es decir, puede tener un obstáculo que impida realizar al 100% una actividad. DIR. L12. A1A.

Existen varias clases, las personas aprenden y luego se les olvida. De pronto la discapacidad viene por genética porque en la familia del papá de mi hija había personas trabadas para hablar, por allá pudo haber sido. P4. 12. A1B.

Me parece muy bueno que exista la inclusión porque todos somos personas y tenemos los mismos derechos. Un niño por tener discapacidad no puede estar aislado. P5. L15. A1B.

Según lo descrito, se dan a conocer las representaciones sociales sobre la discapacidad en las que se da cuenta de esta como una dificultad motora y/o cognitiva en el desarrollo humano, así como también como una condición de las personas mental, física e intelectualmente deficientes, que enfrentan obstáculos que les impiden actuar plenamente en relación con su entorno. Hay docentes que la conciben como un proceso por el que pasan las personas que presentan condiciones físicas, sensoriales y cognitivas que les dificultan participar en la sociedad. Se reconoce la necesidad de trabajar la integración de los estudiantes en la sociedad, y promover estrategias que les permitan desarrollar habilidades y capacidades.

Se considera también como un tema muy complejo, que debe ser abordado por las instituciones educativas. Tal como lo resaltan los padres, los niños con discapacidad deben tener un maestro y recibir una educación diferente, especializada, idónea, que parte de un proceso de formación y capacitación constante para su manejo adecuado. Asimismo, se considera relevante que la inclusión sea un proceso que se lleve a cabo en las escuelas regulares.



Proceso investigativo

Figura 2

Categoría representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa

En la Figura 2 se da a conocer la relación existente entre las representaciones sociales de los docentes y las de los padres de familia, las cuales conforman la categoría las representaciones sociales de la comunidad educativa sobre la inclusión educativa.

Categoría inclusión educativa, discapacidad

La categoría inclusión educativa, discapacidad abarca las subcategorías inclusión educativa, identificada como A elementos inclusión educativa, B; e institutos de educación especial, C. A este respecto los informantes clave indican lo siguiente:

Para mí no son efectos, al contrario, esto ayuda a que las mismas compañeras sean como el apoyo para el estudiante que tiene esa dificultad en el aprendizaje, para mí no tiene ningún efecto. D1. L26. A2A.

Considero que es una necesidad, la inclusión empieza por la acción, por llevar a la práctica lo que se propone. Se habla de inclusión, pero en la práctica existe división y exclusión. Considero esencial resaltar los valores, derechos y por supuesto la integración. D5. L25. A2A.

Es fundamental que esta política y esta nueva forma de visibilizar esta población se dé de la mejor manera, donde tiene que ver la capacitación del maestro, así como los recursos y medios adecuados para que el maestro tanto como los estudiantes se puedan acercar de la mejor manera a los procesos de aprendizaje. DIR. L15. A2A.

Primero que todo tener un plan de estudios adaptado tanto al modelo como a la NEE (necesidades educativas especiales) del estudiante el documento del médico, PIAR, (plan individual de ajustes razonables), DUA (diseño universal de aprendizaje) y un plan de seguimiento y fortalecimiento para el estudiante, acta de compromiso de los padres para el acompañamiento del aprendizaje del niño. D4. L43. A2B.

En lo expuesto se evidencian las concepciones de los actores sociales referentes a la inclusión educativa, sobre la cual se pudo conocer que hay docentes que desarrollan estrategias de integración, así como otros que no las llevan a cabo. Pues hubo informantes padres de familia, que señalaron que los niños tienen que cuidarse y apoyarse unos a otros, puesto que algunos profesores hacen todo de la misma manera. Mientras que los docentes entrevistados señalan que explican a los niños la importancia de la diversidad cultural y el respeto por los demás, sobre todo cuando hay niños con discapacidad, para que aprendan a aceptar estas diferencias y compartir un mismo espacio. Desde luego, se considera

imperativo reconocer y responder a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, y poner en práctica las propuestas.

Asimismo, se considera que entre los elementos que permiten abordar la educación inclusiva, según lo descrito, se pueden mencionar: la participación en la escuela, la cooperación, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades, capacidades, la capacitación docente para el adecuado manejo de situaciones, el cumplimiento del PIAR, el DUA, el seguimiento de políticas, la garantía de derechos, la formación en valores, el uso de recursos concretos, la promoción del aprendizaje significativo, la atención especializada, las estrategias y actividades que permitan el desarrollo integral y holístico de los estudiantes.

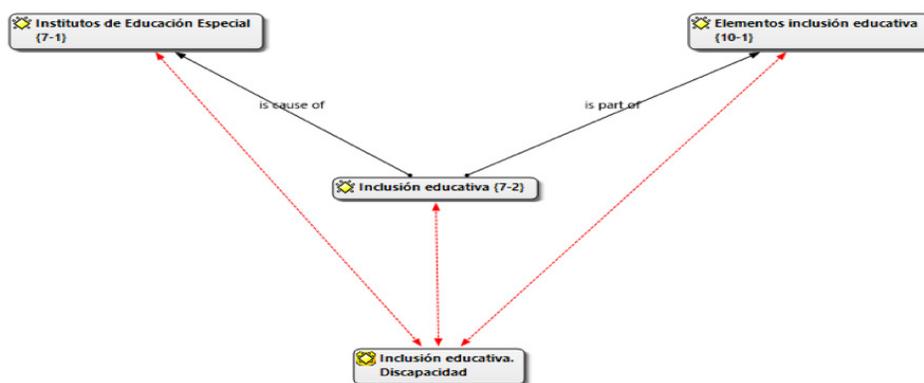


Figura 3
Categoría inclusión educativa, discapacidad

Proceso investigativo

En la Figura 3 se muestra la relación entre las instituciones educativas, la inclusión educativa y los elementos de inclusión educativa, para conformar la categoría inclusión educativa, discapacidad.

Dimensión práctica pedagógica inclusiva y la relación con la comunidad educativa

La dimensión práctica pedagógica y la relación con la comunidad educativa se identificó con el código B. A continuación, se presenta la descripción de las relaciones detectadas entre cada una de sus subcategorías. Al respecto, la práctica pedagógica desde la educación inclusiva hace referencia a la singularidad de los estudiantes descrita por Gimeno (1999) como aquella que permite afianzar la diversidad y propiciar el respeto, en una sociedad tolerante y democrática.

Asimismo, se da a conocer la importancia de desarrollar estrategias educativas que permitan afrontar el desafío de proteger la diversidad. Al respecto, Díaz (2006) define este tipo de prácticas pedagógicas: son las que buscan la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad. Mientras que Arnaiz et al. (2023) señalan la importancia de tomar en cuenta entre los elementos de la educación inclusiva a las barreras que impiden el desarrollo de una práctica pedagógica inclusiva, tales como las dificultades de aprendizaje y discapacidades en el aula de educación general.

La relación con la comunidad educativa en la práctica pedagógica es relevante, porque conlleva a la integración, a la socialización y la potencialización de competencias y habilidades en el individuo con discapacidad y en los miembros que viven en su entorno social. Esto coincide con lo expuesto por Vélez y Manjarres (2020), quienes señalan que el individuo con discapacidad tiende a distanciarse. Esta dimensión presenta las siguientes categorías:

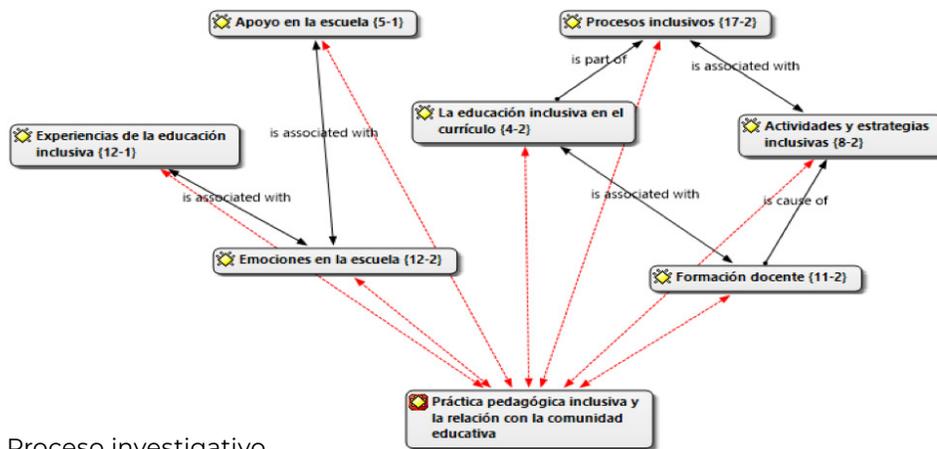


Figura 4

Dimensión práctica pedagógica y la relación con la comunidad educativa

Proceso investigativo

En la Figura 6 se evidencia la relación existente entre las emociones en la institución educativa, con las experiencias de la educación inclusiva y el apoyo en la escuela. Asimismo, se ve una relación entre los procesos inclusivos asociados con las actividades y estrategias inclusivas, siendo esta una causa de la formación docente. En este contexto la formación docente se asocia con la educación inclusiva en el currículo, como parte de los procesos inclusivos. Esta descripción de relaciones conforma la dimensión práctica pedagógica inclusiva y la relación con la comunidad educativa (B). A continuación, se presenta la interpretación de la información para las categorías práctica pedagógica y currículo inclusivo (1) y apoyo familiar desde la inclusión (2).

Categoría práctica pedagógica y currículo inclusivo

La categoría práctica pedagógica y currículo inclusivo incluye las subcategorías formación docente (A), procesos inclusivos (B), la educación inclusiva en el currículo (C), y actividades y estrategias inclusivas (D). En torno a ellas los informantes clave expresan lo siguiente:

A través de estrategias didácticas que no solo trabajen la inclusión, sino el ritmo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes con el propósito de crear aprendizajes significativos. D5. L17. B1B.

El currículo debe adaptarse de acuerdo a la discapacidad que tenga el educando. D2. L39. B1C.

Aplicar los temas establecidos por el MEN con las características y necesidades del contexto sociocultural del centro.

Me gusta jugar con mis compañeros y ayudar a mis compañeros y profesora. No me gusta pelear, tampoco me gusta que los compañeros hagan bulla y que se rían de los otros compañeros cuando no saben de algo. E1. L15. B1D.

Cuando pinto y la profe nos da algunos regalos. E4. L24. B1D.

A partir de las concepciones de los actores sociales relacionados con la enseñanza y los currículos inclusivos, los docentes encontraron difícil gestionar a los estudiantes de educación especial, porque no existe un programa de capacitación para ellos. Sin embargo, es imperativo preparar a los docentes para garantizar que todos los estudiantes tengan los conocimientos para tener éxito. En este sentido, la formación docente es necesaria, sobre todo en la transformación del currículo inclusivo, con apoyo de las políticas públicas.

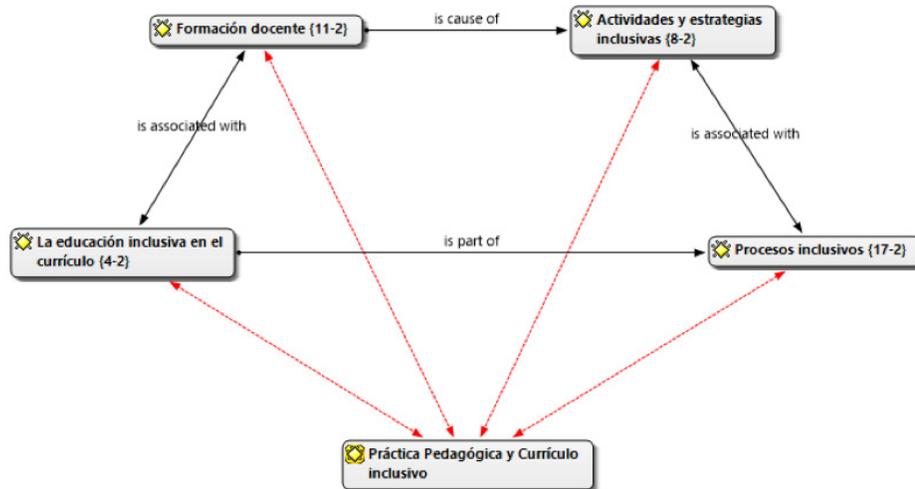


Figura 5
Categoría práctica pedagógica y currículo inclusivo

Proceso investigativo

En la Figura 7 se señala la relación entre la educación inclusiva en el currículo con la formación docente, siendo esta una causa del desarrollo de actividades y estrategias inclusivas. Lo cual se asocia con los procesos inclusivos como parte de la educación inclusiva en el currículo. Estas subcategorías conforman la práctica pedagógica y el currículo inclusivo.

Categoría apoyo familiar desde la inclusión

La categoría apoyo familiar desde la inclusión abarca las subcategorías emociones en la escuela (A), apoyo en la escuela (B) y experiencias de la educación inclusiva (C). Al respecto, los informantes clave manifiestan lo siguiente:

Cuando me he caído y los compañeros sueltan la risa cuando no estoy jugando, porque ellos también se pueden caer y si uno se ríe no les va a gustar. E1. L21. B2A.

Cuando nos hemos reído con los niños y las maestras en la escuela. E1. L24. B2A.

Me siento bien en la escuela con los compañeros y también los proyectos como sembrar maticas de flores. E2. L18. B2A.

Me pongo triste porque no juegan los compañeros conmigo. E4. L21. B2A.

Me siento feliz de que mis padres trabajen la escuela porque lo hacen bien. E3. L12. B2B.

Es difícil este manejo porque a los padres de familia no les gusta que uno diga cosas de sus hijos, por eso debemos ser muy sutiles en cómo hablar a los padres de familia para llegar a hacer un equipo de trabajo y que vamos cogidos de la mano para poder dar pasos gigantes ante la necesidad que presente el educando. Me siento feliz porque vi mucho avance en mis niños. D2. L30. B2C.

En lo expuesto se describen las concepciones de los docentes sobre el apoyo familiar desde la inclusión. Se pudo conocer que las actividades de integración que desarrollan en la escuela permiten a los estudiantes participar de manera activa. Asimismo, se evidencia la importancia de la participación de los padres en la escuela para llevar a cabo el trabajo en equipo. Asimismo, se reconoce que la participación de los padres de familia en el proceso educativo se torna difícil

por momentos, debido a la resistencia o la brecha de desinformación. Pero en esta oportunidad los padres fueron muy cooperativos y también expresaron que en ocasiones acompañaron a sus alumnos a clases para ayudarlos a reforzar sus actividades.

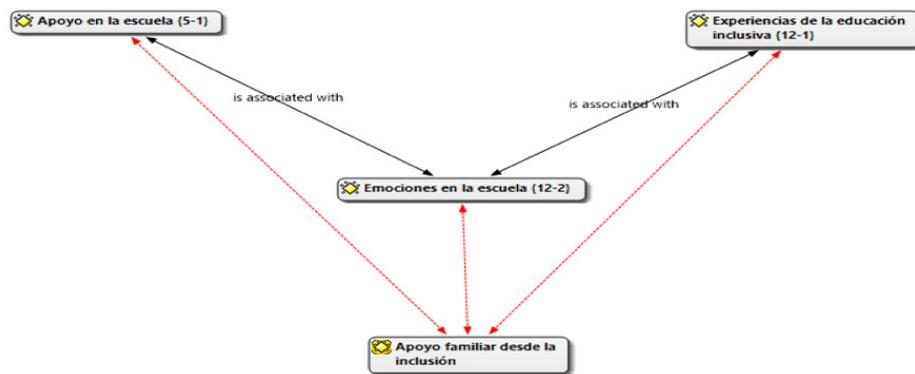


Figura 6

Categoría apoyo familiar desde la inclusión

Proceso investigativo

En la Figura 6 se da a conocer la relación el apoyo en la escuela, asociado con las experiencias en la educación inclusiva y las emociones en la escuela, para conformar la categoría apoyo familiar desde la inclusión. Las categorías antes mencionadas permiten reconocer las representaciones sociales de los actores educativos en entornos rurales, su inclusión en el currículo y en la práctica pedagógica con relación a la discapacidad en la IERD Gazatavena. En la Figura 8 pueden evidenciarse las redes semánticas conformadas.

Conclusiones

En lo que concierne a las representaciones sociales de los actores educativos en cuanto al concepto de discapacidad, se pudo conocer que la educación en Colombia no incluye los obstáculos que los estudiantes deben superar y gestionar en su desarrollo intelectual y social. La discapacidad es atribuida a aquellas personas que están mental, física, espiritualmente discapacitadas, que enfrentan obstáculos o dificultades que no les permiten hacer su trabajo de manera plena y correcta; asimismo, a quienes les cuesta adaptarse y participar en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás.

En cuanto a las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes del contexto del estudio, es importante reconocer que hay una gran diferencia entre clases regulares y actividades integrales, pues el maestro hace un plan para que los niños no se queden atrás y aprendan, de modo que se mantengan incluso un paso por delante. Se considera que la práctica pedagógica es complicada, porque el maestro de aula busca cumplir con el contenido propuesto; no obstante, un niño con discapacidad posee estilos de aprendizaje diversos, lo cual amerita una modificación personalizada del currículo.

Se considera que a un docente de aula le resulta difícil trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, porque no está capacitado para desarrollar un currículo para estos alumnos debido a sus discapacidades. Con todo, el docente debe asegurar que todos los alumnos reciban una educación igualitaria, garantizando una igualdad de derechos. El proceso de enseñanza tiene en cuenta herramientas útiles como DUA para poder adaptar el currículo; y es importante que los profesores estén preparados para satisfacer las necesida-

des de sus estudiantes. Actualmente, la formación de los pedagogos consiste en enseñarles a un alto nivel mediante la lectura de diferentes tipos de libros y políticas sociales. Sin embargo y, de hecho, los docentes de tiempo completo en clases especiales no han recibido una formación adecuada. Además, resulta indispensable adaptar y crear mejores espacios para estos estudiantes con discapacidad.

Se considera que entre las recomendaciones a los actores educativos de la institución objeto de estudio relacionadas con la discapacidad, están las siguientes:

- explicar a los niños la importancia de la diversidad cultural y el respeto por los demás, ya tengan dificultades de aprendizaje o discapacidades físicas, de modo que aprendan a aceptar estas diferencias y compartir las mismas oportunidades;
- implementar políticas y nuevas formas de ver y a socializar con estudiantes que presenten discapacidad de la mejor manera posible, relacionadas con la formación docente y los recursos y formas adecuados de ver a profesores y estudiantes;
- posibilitar que los estudiantes puedan acercarse entre sí en un entorno de aprendizaje;
- capacitación a los docentes de acuerdo con las fortalezas, desarrollo y aprendizaje de cada estudiante;
- desarrollar un plan de estudios que se adapte al estudiante y sus necesidades (PIAR, DUA), así como un plan de seguimiento y desarrollo de los estudiantes; y confirmar con una carta el compromiso de los padres de familia para monitorear el aprendizaje de su hijo;
- brindar una educación de calidad a través de la inclusión; se deben cumplir políticas, proteger los derechos, llevar a cabo capacitación basada en valores, contar con enseñanza y recursos concretos para fomentar el aprendizaje significativo y dar oportunidades a las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- brindar ayuda, apoyo y capacitación a docentes de aula para enseñar a niños con dificultades de aprendizaje, con un enfoque integral, incluyendo los primeros aspectos emocionales e internos, mentales, sociales y físicos, promoviendo así su desarrollo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, I., Vega, V., Campaña, K., González, F., Spencer, H. y Arriagada, R. (2020). Habilidades de autodeterminación en estudiantes chilenos con discapacidad intelectual: avanzando hacia una inclusión exitosa. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 369-394 <https://doi.org/10.17227/rce.num79-9663>
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Caballero, C. (2023). Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies*, 13(31), 1-13. <https://www.mdpi.com/2075-4698/13/2/31>
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa* (1a ed.). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Brogna, P. (2009). La representación de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-188). Fondo de Cultura Económica.
- Colbert, C. V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la escuela nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 185-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635245008>
- Decreto 1421 de 2017. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. 29 de agosto de 2017, Colombia.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(2), 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Esser, J. y Rojas, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. Estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo. *Investigación en Salud*, 8(3), 158-164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14280304>
- Fernández, A. y Rodríguez, L. (2024). Nuevos enfoques en la conceptualización de la discapacidad. *Psicología y Sociedad*, 18(1), 12-24.
- Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. En R. Alcudia, *Atención a la diversidad*. Graó Colección Claves para la innovación educativa.
- Hernández, S. Fernández, I. y Baptista, J. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, II Pensamiento y vida social* (pp. 469-495). Paidós. https://www.researchgate.net/publication/281193185_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría
- Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de Educación*. 8 de febrero de 1994, Colombia.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Artigo. Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.br/j/csc/a/VgFnXGmqhGHNMBsv4h76tyg/?format=pdf&lang=es>
- Martínez, C., y Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis*

- de datos. UNED. https://play.google.com/books/reader?id=iiTHAwAAQBA-J&hl=es_419&pg=GBS.PA18
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Educación para todos. *Altablero*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Trabajo (2004). Inclusión social, discapacidad y políticas públicas. Universidad Central y Ministerio de Educación en Santiago. https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- Monaheng, M. (2017). Transición educativa de estudiantes con discapacidad: más allá de la escuela. “¿Qué pasará con él cuando yo ya no esté viva?” *Revista Colombiana de Educación*, (73), 59-76. <https://doi.org/10.17227/01203916.73r-ce57.74>
- Moscovici, S. (1961). *Psychoanalysis, its image, and its public* (1a ed.). Francia. https://books.google.com.co/books?id=t2Ax0kkIxBoC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Navarro Carrascal, O. y Restrepo Ochoa, D. A. (2013). Representaciones sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *CES Psicología*, 6(1). <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2617>
- Nonnemacher, S. L. y Bambara, L. M. (2011). “I’m supposed to be in charge”: Self-advocates’ perspectives on their self-determination support needs. *Intellectual and developmental disabilities*, 49(5), 327-340. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-49.5.327>
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. Objetivo 4*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). Santiago. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud (2024). *Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF)*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf
- Pereiro, X., (2012). Etnografía y reflexividad. Reseña de *La etnografía. Método, campo y reflexividad* de Guber, R. *Revista de Antropología Social*, 21, 304-306. (fecha de Consulta 31 de Julio de 2023). ISSN: 1131-558X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463015>
- Pérez, J. y García, M. (2024). La inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. *Revista de Estudios Sociales*, 35(2), 45-62.
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 6, 83-98. Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.05>
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. Hardcourt.

- Stake, R. (1999). *Investigación estudio de casos* (2a ed.). Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus editorial, Universidad de Antioquia.
- UNESCO (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa
- Vélez, L. y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, (78), 253-298. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Vygotsky, L. (1978). *The role of play in development. The development of higher psychological processes* (1a ed.). Harvard University Press. https://books.google.es/books?id=RxjjUefze_oC&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s_atb#v=onepage&q&f=false
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. Sage.

Derechos de Autor (c) 2024 Sandra Patricia Rico Cáceres



Esta obra está protegida por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.