

Inclusión educativa y desarrollo de competencias en estudiantes del Bachillerato Virtual de la UAS

Karim Josué Carvajal Raygoza, José Manuel Mendoza Román y Joel Cuadras Urías

*Educational inclusion and development of competences
in students of the Virtual High School program of UAS*

Resumen

Se exploran las representaciones sociales de los estudiantes del Bachillerato Virtual de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) sobre la inclusión educativa, con el propósito de conocer hasta qué punto las prácticas inclusivas de la institución han impactado en la formación de una cultura de la diversidad y en el desarrollo de las competencias genéricas planteadas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Lo anterior, a través del Marco Curricular Común (MCC), cuyos contenidos y atributos refieren a la construcción de una cultura de respeto a la diversidad.

La investigación es cualitativa desde una perspectiva interpretativa, con estudiantes del último semestre, a quienes se les aplicó una entrevista semidirigida sobre tres temas de interés: información sobre la inclusión educativa; actitudes que asumen en torno a los procesos de inclusión; y por último, imágenes construidas frente al objeto social en cuestión. Los resultados dan cuenta de un impacto favorable de nuestra institución educativa en la

Abstract

The social representations of the students, of the Online High School program of the *Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)*, about educational inclusion are explored in this article. The purpose of this exploration is to know how much of an impact have the inclusive practices of the institution had on the creation of culture of diversity, and on the development of the generic competences set forth in the *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*. The latter, by means of the *Marco Curricular Común (MCC)*, whose contents and attributes refer to the creation of a culture of respect for diversity.

From an interpretative perspective this is a qualitative research, made on students of the final semester, a semi-directed interview was applied to these students about three subjects of interest: information about educational inclusion, assumed attitudes in relation to the processes of educational inclusion; and lastly, images constructed in response to the social subject in question. The results show that our educational institution has had a favorable im-

formación de una cultura de la diversidad en los estudiantes, así como de competencias genéricas que comparten la construcción de una sociedad inclusiva.

Palabras clave: representaciones sociales; inclusión educativa; bachillerato virtual; competencias genéricas.

Introducción

Las actuales políticas educativas exigen, con fuerza, garantizar una educación para todos. Lo que se advirtió en los años noventa con la Declaración Mundial sobre una Educación para Todos (1990), en Jomtiem, Tailandia, hoy se busca concretar con la educación inclusiva (Echeita y Ainscow, 2011). Se sabe que para lograrlo, se requiere superar numerosos obstáculos, dentro de los que destacan, aspectos culturales, concepciones, creencias, sobre todo, representaciones sociales hegemónicas que frenan los procesos inclusivos.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) ha hecho su parte al plantear un perfil del bachiller con competencias orientadas a la construcción de una sociedad inclusiva. Sin embargo, es necesario comprender a fondo cuál ha sido el impacto que ha tenido en los estudiantes el hecho de que nuestra institución promueva prácticas inclusivas y que en algunas asignaturas se impartan contenidos de esta naturaleza, toda vez que estos actores educativos junto a los profesores, son una pieza fundamental para la construcción de una cultura de la diversidad que fomente la inclusión educativa. De ahí que el estudio exploratorio de las representaciones sociales, permite aproximarnos en algunos aspectos para comprender determinadas prácticas que pudieran representar obstáculos para el logro de la inclusión, en la idea de que a partir de ello se implementen

programas orientados a la sensibilización y a la promoción de prácticas, que contribuyan a la cultura de la inclusión.

Keywords: social representation; educational inclusion; online high school; generic competences.

programas orientados a la sensibilización y a la promoción de prácticas, que contribuyan a la cultura de la inclusión.

Fundamento teórico para aproximarnos a las representaciones sociales

La inclusión educativa: su concepción y su historia

Una de las principales instituciones que promueve la educación inclusiva en el mundo es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que la define como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación (UNESCO, 2009). La educación inclusiva tiene su sustrato histórico en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en la que se establece la universalización del acceso a la educación, a partir de la identificación de los obstáculos y la consiguiente determinación de los recursos para superarlos.

Con la Declaración de Salamanca (1994), celebrada en Salamanca, España, se da un fuerte impulso a la educación inclusiva, pues en ella se prioriza la atención a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como grupo de alta vulnerabilidad y con alto riesgo

de exclusión. Para el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, se refrendan compromisos para la atención a las personas con NEE, incluyendo a otros grupos de alta vulnerabilidad: niños que trabajan, minorías étnicas y lingüísticas, personas con VIH y SIDA, y con NEE y/o discapacidad (Dakar, 2000).

Para Blanco (2011), la educación inclusiva ha transitado por diversas etapas: segregación, integración e inclusión. La *segregación*, se caracteriza por la atención a las personas con alguna condición de discapacidad y/o NEE, en espacios separados de la escuela ordinaria, la cual se encuentra sostenida por un enfoque rehabilitatorio, es decir, se procura compensar los *déficits* para tener una vida “normal”. La *integración*, se define como una estrategia orientada a que las personas con NEE se incorporen en las escuelas ordinarias, basándose en un enfoque más pedagógico, se brinda atención al alumno desde el aula, con el propósito de que se adapten al contexto escolar. Por último, la *inclusión*, se asume como un modelo que atiende a la diversidad de los estudiantes, su enfoque es más social y de derechos humanos, en el que no solo se le atribuye al alumno la situación problemática, sino que al contexto se le da un peso importante, en tanto que puede representar una barrera para el aprendizaje y la participación social.

Para arribar a la educación inclusiva se requiere de cambios profundos en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias que abarquen a todos los alumnos. De ahí que el principio de la diversificación de la enseñanza sea central (Tomlinson, 2003). Se precisa la identificación y la eliminación de las barreras, creencias y actitudes de las personas frente a la diversidad, las cuales se objetivan en las culturas, políticas y prácticas escolares, que al interactuar con las condiciones personales de los estudiantes genera exclusión. De ahí que

sea menester conocer la naturaleza de esas barreras, para comprender la razón por la que en muchos contextos no se logra una auténtica inclusión.

Beneficios de las políticas de inclusión

La inclusión educativa trae enormes beneficios a la sociedad, principalmente a las personas que por alguna razón guardan una condición de vulnerabilidad, por déficit sensorial (vista, oído, etc.); motriz e intelectual; pobreza, por pertenecer a grupos étnicos, etc. No obstante, para las personas que no presentan ninguna condición de vulnerabilidad, también representa beneficios, toda vez que se contribuye a la generación de una sociedad más justa, respetuosa, tolerante y democrática, en donde toda la ciudadanía participa y es tomada en cuenta en las decisiones colectivas.

Estos beneficios ya se advertían en los años noventa, con la integración educativa en nuestro país, al considerar que además del imperativo ético de esta política, experiencias y estudios demostraban que no solo beneficiaba a los estudiantes con alguna NEE, sino también al resto del grupo, ya que implicaba un llamado de atención hacia el reconocimiento de las particularidades de cada uno de los alumnos, sus intereses y sus capacidades siempre diversas, constituyendo una oportunidad para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

En este sentido, desde la RIEMS, se promueve el desarrollo de la competencia genérica: “mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales” cuyo atributo “Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional (SEP, 2008), que guarda una relación estrecha con los

beneficios que pretende la educación inclusiva. De ahí que para el bachillerato en México sea una prioridad de primer orden desarrollar esta competencia, toda vez que más allá del apego al principio ético de atención a las NEE, la diversidad sociocultural de nuestro país, demanda en sus ciudadanos, actitudes y prácticas sociales a favor de la inclusión.

Además de las actitudes y prácticas sociales, una condición más para el logro de la inclusión educativa, es la gestión de espacios e infraestructura para promover el acceso de aquellos estudiantes que por alguna razón no pueden acudir a las escuelas ordinarias. La educación a distancia se ha constituido una opción que ha permitido que sectores excluidos por modalidades convencionales de educación, puedan ver concretadas sus aspiraciones de estudio (Cabero, 2016). Este hecho que se ha comprobado empíricamente en nuestro Bachillerato Virtual de la UAS, ya que desde su creación ha mantenido un perfil poblacional en su matrícula con un alto porcentaje caracterizado por sectores de estudiantes tradicionalmente excluidos: amas de casa, deportistas de alto rendimiento, personas con NEE y/o discapacidad (Sánchez y Torres, 2016).

No obstante, para que la inclusión educativa se dé plenamente en los espacios escolares, se requiere no sólo facilitar el acceso, sino asegurar la permanencia y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, no es suficiente con equipar de infraestructura a las instituciones educativas, sino que también ocurra una transformación en el ámbito de la cultura escolar, lo organizativo, las creencias, los valores, las actitudes y las prácticas sociales.

La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conduc-

ta sociales. La sensibilización supone tanto una mejor comprensión de la educación inclusiva como sociedades más tolerantes y comprensivas (UNESCO, 2009, p. 18).

El cambio hacia prácticas inclusivas no sólo implica al profesorado como agente formador, sino también a los estudiantes, los cuales son una pieza clave en los procesos de inclusión, toda vez que configuran los espacios y las dinámicas de interacción entre pares, configuran redes que brindan soporte emocional, acompañamiento entre pares, amistad, etcétera, los cuales son propiciados y promovidos por un currículo del Bachillerato Virtual de la UAS, al ser un espacio incluyente, con lo que invariablemente se desarrollan competencias genéricas imprescindibles para la educación inclusiva. Por lo tanto desde los centros educativos se debe promover una inclusión educativa auténtica, promoviendo la participación de todos los miembros de la comunidad educativa para transformar las creencias, actitudes y valores que pudieran representar obstáculos para este proceso, al tiempo que se desarrollan competencias centrales en el perfil de egreso del estudiante de bachiller.

Impacto de prácticas inclusivas en el desarrollo de competencias genéricas: explorando las representaciones sociales

Promover en los espacios educativos prácticas inclusivas supone un impacto en la formación integral de los estudiantes, sobre todo en el desarrollo de competencias, ya que en nuestra institución se procura la conformación de grupos heterogéneos, en el que tienen cabida alumnos con NEE, mismos que además de ser atendidos por sus tutores, son apoyados por asesores par, que constituye una estrategia que permite que los alumnos con mayor aprovechamiento escolar brinden apoyo a aquellos alum-

nos con menor rendimiento y/o con dificultades en su aprendizaje. De ahí que indagar las representaciones sociales que los alumnos han construido sobre procesos de inclusión educativa resulta un imperativo por la influencia que éstas tienen en las prácticas sociales (Abric, 2001), pudiendo convertirse dichas representaciones en facilitadores u obstáculos para la inclusión educativa.

Las representaciones sociales, asumidas como conocimiento socialmente construido, se definen como:

Sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Moscovici, 1979, p.29).

Según Banchs (2007), una de las condiciones para la formación de las representaciones sociales es que la gente converse y tenga contacto con el objeto o los procesos que se representa. De ahí que los alumnos del Bachillerato Virtual de la UAS al estar en contacto con su condición de alumnos, muchos de ellos pertenecientes a grupos considerados excluidos por los sistemas convencionales de escolarización, se han formado opiniones, construido creencias, valores, información e imágenes sobre los procesos inclusivos de los cuales forman parte con estas modalidades educativas, constituyendo elementos que inciden en el desarrollo de competencias genéricas.

Por lo anterior, es necesario conocer las creencias, las actitudes, informaciones e imágenes, que los estudiantes del Bachillerato Virtual de la UAS han construido sobre la inclu-

sión educativa, a través de las representaciones sociales, donde esta perspectiva teórica ofrece un importante recurso para elucidar diversas dimensiones del conocimiento social: información, actitudes e imágenes, lo cual de alguna forma es congruente con los elementos formativos que concede el bachillerato de la UAS: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal (UAS, 2015).

Esta investigación tiene por objetivo explorar las representaciones sociales de los estudiantes sobre la inclusión educativa para estar en condiciones de proponer estrategias orientadas a la mejora de estos procesos y por ende, para el desarrollo de competencias genéricas, fundamentales en el perfil de egreso del bachiller.

Marco metodológico

Esta investigación exploratoria es de carácter cualitativo, en la que se emplea la entrevista semiestructurada (Valles, 2007) para conocer las representaciones sociales de los estudiantes sobre la inclusión educativa. Por las características del tipo de investigación se optó por un enfoque interpretativo-hermenéutico, en el que se considera la subjetividad, los significados y los sentidos construidos por los sujetos. De ahí que se focalice al análisis de sus producciones simbólicas, de los significados y del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven (Schwartz y Jacobs, 1999).

Los participantes de este estudio se eligieron de forma intencionada, considerando determinadas características: 1) que fueran alumnos del cuarto semestre, por estar en un contacto mayor con prácticas inclusivas durante el bachillerato; y 2) que pertenecieran a grupos de personas que hayan estado excluidas por carencia de modalidades de escolarización que cubrieran sus necesidades. Se eligieron alumnos como informantes clave.

Técnicas y procedimientos

Con el propósito de acceder a los significados que los estudiantes han construido respecto a los procesos de inclusión, se optó por la entrevista semiestructurada (véase figura 1), como una de las principales herramientas para la identificación de las representaciones sociales (Abric, 2001), misma que fue enviada vía correo electrónico para su contestación. Se establecieron algunos temas de interés en función de las dimensiones de las representaciones sociales: información, actitudes y campo de representación (imágenes) (véase tabla 1).

Estimad@ estudiante:

Agradezco de antemano tu participación en responder las preguntas de este cuestionario, que tiene el propósito de conocer tu opinión sobre el tema de la inclusión educativa.

Como has podido vivenciar a lo largo del Bachillerato Virtual de la UAS, esta opción ha permitido que personas que anteriormente se les dificultaba culminar o continuar sus estudios, incluyendo a personas con discapacidad, puedan continuar su trayecto formativo.

Por lo anterior, se te pide que respondas de manera honesta y lo más ampliamente posible a las siguientes preguntas.

¿Qué significa para ti la inclusión educativa?

¿Qué beneficios consideras que para las personas tiene un centro educativo incluyente?

¿EN qué espacios has escuchado hablar de inclusión educativa?

¿Consideras que es bueno que un centro educativo sea incluyente? ¿Por qué?

Anota 5 palabras que se vengan a tu mente al escuchar la palabra inclusión educativa

Una vez anotadas, elije 3 y ordénalas de mayor a menos importancia y argumenta porqué las has ordenado así. 1. _____; 2. _____; y 3. _____

Figura 1. Guía de entrevista sobre la inclusión educativa

Dimensión de la RS	Tema de interés
Información	Conocimiento sobre inclusión educativa Fuentes de información sobre inclusión
Actitud	Posición frente a la inclusión Posición frente a la exclusión
Campo de representación	Imágenes que describen a la inclusión

Tabla 1. Dimensiones de la representación social y temas de interés

Fuente: elaboración propia

La *dimensión información*, hace referencia a los conocimientos que posee el grupo respecto a un objeto social, en nuestro caso, la inclusión educativa. La *dimensión actitud*, alude a la orientación evaluativa en relación al objeto social. Por último, la *dimensión campo de representación*, remite a la existencia de una imagen o modelo social, con contenido concreto referido al aspecto preciso del objeto de representación.

Resultados

En este apartado se da cuenta de los resultados obtenidos en esta exploración de las representaciones sociales, en función de los objetivos de investigación.

Información respecto a los procesos de inclusión

En una primera aproximación a la *información*, respecto a la inclusión que poseen los estudiantes entrevistados, se puede advertir que aluden al principio de la diversidad, cuya consideración en el plano educativo y/o pedagógico demanda una diversificación de la enseñanza (Tomlinson,

2003). En los siguientes fragmentos narrativos de los estudiantes se advierte empíricamente esta cuestión:

Es como identificar y responder a las diferentes necesidades de cada estudiante (Entrevistada 1).

Es incluir a la educación a todo tipo de personas sin importar condición, tipo de credo, ni raza (Entrevistada 2).

Es cuando se le da la oportunidad a todo tipo de público de ser aceptado en una institución educativa, independiente de su estatus social o físico, aun con sus capacidades o discapacidades, puede ser parte importante del sistema, de esta manera se incluye en todas las actividades educativas (Entrevistada 4).

Ofrer una educación de calidad para todos los alumnos, con independencia de sus necesidades y sus demandas (Entrevistado 3).

En las narraciones de los estudiantes se aprecia una postura de carácter inclusivo, ya que trasciende el enfoque integracionista, el cual se encuentra ceñido a los aspectos adaptativos del estudiante al entorno pedagógico de la institución escolar. En cambio, a lo que ellos refieren cuando hablan de lo que significa inclusión, es más a un asunto de derechos, como lo señala Blanco (2011), pues la conciben como una oportunidad que se abre al dar cabida a todo tipo de estudiantes. Asimismo, esto da cuenta del desarrollo de la competencia “Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales [particularmente en el atributo] Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional (SEP, 2008).

Asimismo, uno de los estudiantes entrevistados, vincula el concepto inclusión con *calidad educativa y educación para todos*, los cuales constituyen dos de los ejes rectores que han inspirado el movimiento por la inclusión en el mundo, iniciada con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), en Jomtiem, Tailandia.

Es importante señalar, que las fuentes de información a las que aluden los estudiantes respecto a la inclusión educativa, son diversas, van desde referir que han abrevado de esta noción en el hogar, pasando por afirmar que en todos lados escuchan dicha noción, hasta sentenciar que es en el bachillerato virtual y en la web donde han obtenido información al respecto. Esto denota un flujo de información muy diverso y la necesidad de plantear temáticas transversales desde el propio espacio educativo, en la idea de promover el desarrollo y la consolidación de una cultura inclusiva sustentada en el desarrollo de competencias genéricas que abonen a dicha cultura.

Actitudes hacia la inclusión educativa

Las posturas que manifiestan los estudiantes respecto a la inclusión educativa, es favorable, ya que consideran que es bueno o positivo que en las instituciones educativas existan estos procesos. Los fragmentos que aparecen enseguida son representativos de ello.

Creo que de esa manera son justos y se le brinda la educación a cada uno de los estudiantes sin hacer diferencias de ellos. A todos se les enseña de manera que cada uno lo entienda y aprenda (Entrevistada 1)

Sí, porque, dentro de este modelo educativo, los estudiantes pueden continuar con sus estudios sin importar edad, nacionalidad o lugar donde se encuentren (Entrevistado 3).

Estaría brindando más oportunidad para que todas las personas estudien (Entrevistada 2).

Es bueno, ya que todos somos parte de un mismo planeta, y por lo tanto debe ser indistinto nuestro nivel económico, social, cultural, político, físico, para poder ingresar a un centro educativo (Entrevistada 4).

Hay que hacer notar que se les pidió a los estudiantes que justificaran su postura, aludiendo a dos principios fundamentales propios del enfoque inclusivo: *justicia y equidad*. Esto da cuenta de la consolidación de competencias genéricas que expresan un respeto a la diversidad (SEP, 2008). Toda vez que a pesar de que las posturas se expresan a un nivel narrativo, no podemos soslayar que “En los discursos [...] que dan acceso a las representaciones sociales, estos elementos intervienen efectivamente como organizadores de contenido y como operadores de sentido; con ellos lo que alcanzamos es un pensamiento en actos” (Jodelet, 1993, p. 490).

Asimismo, al expresar los beneficios de la inclusión educativa, lo hacen en dos sentidos: a) Establecen una vinculación con el modelo educativo del que forman parte –SEP Virtual–, ya que refieren a que éste permite eliminar barreras para el aprendizaje, pues afirman a que *se trabaja desde la comodidad de la casa; evita problemas para desplazarte* a las aulas convencionales; y b) aducen a que se genera un mayor aprendizaje al evitar la exclusión, además de que se contribuye en lo emocional, pues *se percibe apoyo, confianza, seguridad, autoestima y un mejor desarrollo personal* (Entrevistada 3).

Imágenes sobre la inclusión

Dar cuenta de la parte icónica de la representación social es fundamental para comprender cómo se ha representado un objeto social, es

decir, como se ha materializado una noción o una idea en una imagen. Para ello, se les pidió a los estudiantes que evocaran lo primero que se les viniera a la mente al escuchar la palabra inclusión educativa. Al respecto, las nociones evocadas fueron muy diversas, por lo que no se puede hablar de un consenso, sin embargo, lo que resulta más interesante son las justificaciones posteriores al haber elegido las tres más importantes.

Una de las imágenes más saliente es la de *aprendizaje*, lo cual denota una proximidad con la acción educativa dentro del contexto educativo, pues parece que es ahí donde se aprecia la mayor aportación de la inclusión, lo cual se encuentra muy ligado a la integración educativa.

No obstante, se advierte la construcción de una imagen de naturaleza más social, ya que se alude a un asunto de *derechos, de beneficio y de no discriminación*, lo cual aparece ligada al enfoque inclusivo y a las competencias genéricas que promueven la cultura de la diversidad (SEP, 2008). Al respecto una estudiante expresa como argumento: “incluir a todo tipo de personas para darle oportunidad de estudiar en cualquier etapa de la vida sobre todo aquellas personas que no tuvieron la oportunidad de estudiar en tiempo y forma” (Entrevistada_3).

También se hace referencia a una idea de progreso, *de avance, de desarrollo*, con lo que se viene a destacar una de las cualidades de la inclusión educativa como promotor del desarrollo humano.

Finalmente, los hallazgos que han surgido de esta exploración a la representación social de los estudiantes sobre la inclusión educativa, se han ordenado en un esquema (véase figura 2) que pretende ser una aproximación a la organización de la representación social, que en lo sucesivo puede constituir un referente para una mayor profundización.

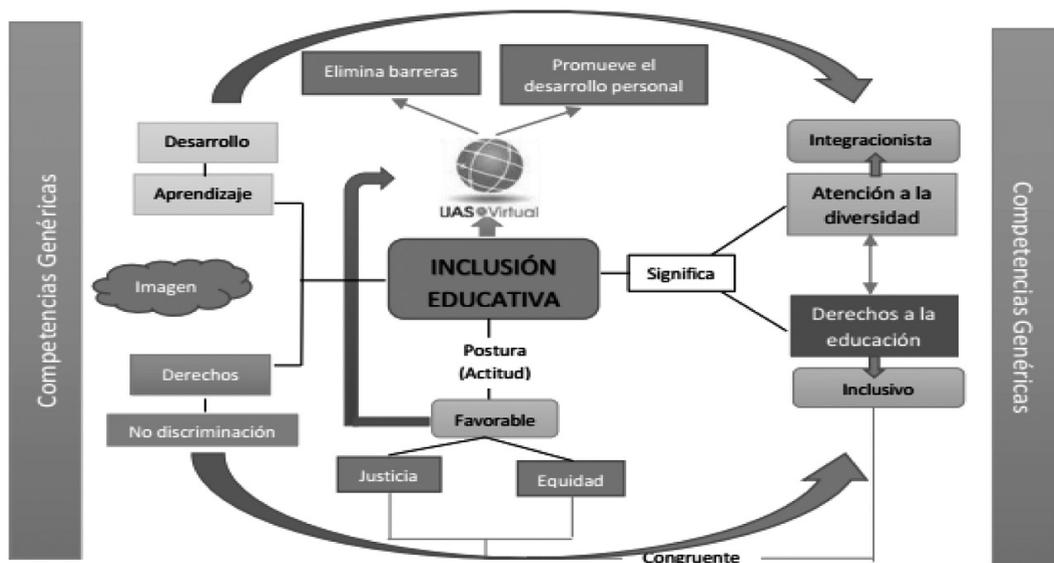


Figura 2. Aproximación a la organización de la representación social de los estudiantes del Bachillerato Virtual de la UAS sobre la inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia

El esquema muestra de manera aproximada la organización de las representaciones sociales que los estudiantes del Bachillerato Virtual de la UAS tienen sobre la inclusión educativa.

En la parte superior se advierte la forma en que los estudiantes asumen al bachillerato como una institución que contribuye a la inclusión, al eliminar las barreras y promover el desarrollo personal. Se muestra una significación relacionada con la posibilidad de atender a la diversidad y apegarse al derecho a la educación. Asimismo, da cuenta que la imagen que han construido se relaciona con los derechos, la no discriminación, el aprendizaje y el desarrollo. La actitud que evocan frente a la inclusión educativa es favorable, en tanto que refieren a un asunto de justicia y equidad, lo cual es congruente con los fines de nuestra institución. Finalmente, es importante señalar que las representaciones sociales que mues-

tran nuestros estudiantes poseen rasgos propios del modelo inclusivo, el cual trasciende el aspecto pedagógico (integracionista), para inscribirse en el plano social bajo una lógica de derechos humanos y de justicia social.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, los cuales se refieren a las representaciones sociales que los estudiantes del Bachillerato Virtual han construido sobre la inclusión educativa y que por su naturaleza dan cuenta del desarrollo de competencias genéricas planteadas en la RIEMS, se presenta a manera de conclusión una propuesta de mejora relacionada con la consolidación de competencias centradas en la educación inclusiva, es decir, que hagan explícita la necesidad de construir una sociedad incluyente con alto sentido social y humano.

A continuación se describen algunas acciones para la *mejora por una cultura inclusiva*.

Como primera acción se propone la creación de un espacio de foros en la plataforma virtual para la *exposición y discusión de cuestiones rela-*

cionadas con la inclusión educativa y social, a través de videos, análisis de casos, etc. En segundo lugar, se sugiere la instalación de un *observatorio* para garantizar la inclusión educativa. Además, se recomienda crear un *repositorio de experiencias y estrategias de inclusión educativa* exitosas, en donde se promueva el desarrollo de competencias relacionadas con prácticas inclusivas. Finalmente, se sugieren *talleres* para la sensibilización de estudiantes sobre una cultura de la diversidad.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Banchs, M. A. (2007). Entre la ciencia y el sentido común: representaciones sociales y salud, en *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, Tania Rodríguez Salazar y María Lourdes García Curiel (coord.). México: Universidad de Guadalajara, 219-253.
- Blanco, R. (2011, noviembre). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe, *CEE Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa, en *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8 (15).
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtiem: ONU.
- UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca Y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia España.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal*. Francia: UNESCO.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Puga, R. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México: SEP.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Moscovici, S. (coord.), España: Paidós, p. 469-494.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.
- Sánchez, M. y Torres, A. (2016, febrero). Educación inclusiva sin distancias ni limitaciones, parte de la responsabilidad social del bachillerato virtual de la UAS, en *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 8 (15).
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1999). *Sociología cualitativa. Método para la construcción de la realidad*, México: Trillas.
- SEP. (2008, 26 de septiembre). Acuerdo número 444 por el que se establece las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato, en *Diario oficial de la federación*.
- Tomlinson, C. (2003). *El aula diversificada*, Biblioteca para la actualización del magisterio. México: SEP.
- UAS (2015). *Currículo del bachillerato UAS, modalidad escolarizada, opción presencial*. Dirección General de Escuelas Preparatorias.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. España: Síntesis sociológica.

Karim Josué Carvajal Raygoza

Universidad Autónoma de Sinaloa
crkarim@hotmail.com

José Manuel Mendoza Román

Universidad Autónoma de Sinaloa
superjoe68@hotmail.com

Joel Cuadras Urías

Universidad Autónoma de Sinaloa
joelcuadras@gmail.com