

Capítulo 13

## **Entre el discurso y la práctica formativa, las representaciones sociales de la educación inclusiva en la comunidad estudiantil de una Universidad Pedagógica del sur de Sinaloa**

*Marco Antonio Lizárraga Velarde, Jesús Eduardo Nava Aranda, Gloria María Peña García, María Candelaria Arias Alcaraz*

Lizárraga Velarde, M. A., Nava Aranda, J. E., Peña García, G. M., & Arias Alcaraz, M. C. (2026). Entre el discurso y la práctica formativa, las representaciones sociales de la educación inclusiva en la comunidad estudiantil de una Universidad Pedagógica del sur de Sinaloa. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen I)*. (pp. 306-323). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.399.c832>



# 13

*Entre el discurso y la práctica formativa, las representaciones sociales de la educación inclusiva en la comunidad estudiantil de una Universidad Pedagógica del sur de Sinaloa*

### Resumen

El capítulo exhibe un estudio sobre las representaciones sociales (RS) de la educación inclusiva en estudiantes de Licenciatura en Educación de Universidad Pedagógica del sur de Sinaloa. Se sitúa en el campo de la instrucción docente de inicio y en la línea de estudios sobre inclusión y ciencias pedagógicas. Su propósito es analizar cómo los futuros docentes construyen y manifiestan significados sobre la educación inclusiva a partir de sus percepciones, experiencias formativas y discursos institucionales. El marco teórico se fundamenta en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici y Denise Jodelet. Se abordan los conceptos de núcleo central, sistema periférico, anclaje y objetivación, así como su relación con la formación docente y la cultura institucional. El estudio adopta una perspectiva cualitativa sustentada en el método de estudio de caso. Describe la selección intencional de estudiantes de distintos semestres y la estrategia multimétodo empleada. Se detallan las técnicas de asociación libre de palabras, entrevista semiestructurada, grupos focales y análisis documental, junto con los instrumentos utilizados para acceder a la estructura y al contenido de las representaciones. El capítulo organiza sus apartados en torno al contexto institucional, el sustento teórico, el diseño metodológico y la descripción de las técnicas aplicadas, ofreciendo una visión general del objeto de estudio y de su abordaje investigativo.

Palabras clave: Discurso; Práctica formativa; Representaciones Sociales; Estudiantes Universitarios

## Introducción

La educación inclusiva ha dejado de ser una noción periférica dentro del discurso pedagógico para convertirse en un eje estructurante de las políticas educativas contemporáneas. En el plano normativo, la inclusión se presenta como principio irrenunciable; en el plano formativo, como competencia deseable; y en el plano ético, como expresión del derecho a la educación. Sin embargo, entre el mandato normativo y la práctica pedagógica cotidiana se sitúa un territorio simbólico en el que los futuros docentes construyen significados, interpretaciones y posicionamientos frente a la diversidad.

Este artículo parte de una premisa fundamental: la educación inclusiva no se implementa únicamente a través de lineamientos curriculares o reformas institucionales, sino mediante representaciones sociales que orientan la manera en que los sujetos comprenden y actúan frente a la diversidad. Como sostiene Serge Moscovici (1979), las representaciones sociales constituyen sistemas de interpretación que gobiernan la interacción de los individuos con su contexto. En consecuencia, comprender cómo los estudiantes de formación docente representan la inclusión permite acceder al núcleo simbólico que condiciona sus prácticas futuras.

El estudio se desarrolla en una Universidad Pedagógica del sur de Sinaloa, por transformaciones sociales, demandas de equidad y procesos de reforma educativa. La interrogante orientadora de la investigación es:

¿Cómo se configuran y transforman las representaciones sociales relacionadas con la educación inclusiva en estudiantes de instrucción docente, considerando sus experiencias académicas y los discursos institucionales que estructuran su proceso formativo?

Esta pregunta de investigación se enmarca en la línea de investigación sobre formación docente e inclusión educativa y dialoga con estudios que han demostrado que las creencias y representaciones in-

fluyen significativamente en la disposición del profesorado hacia prácticas inclusivas (Ainscow, 2015; Echeita, 2017).

El objetivo del presente artículo es analizar la configuración estructural y procesual de dichas representaciones, atendiendo a tres dimensiones articuladas:

1. La estructura simbólica de la representación (núcleo central y sistema periférico).
2. Los procesos de construcción y resignificación (anclaje y objetivación).
3. El impacto de la cultura institucional en la formación del pensamiento inclusivo.

Lejos de asumir la inclusión como categoría homogénea, este estudio la aborda como objeto social en disputa simbólica, cuya significación está condicionado por el contexto formativo y la experiencia vivida de los sujetos.

## **Marco teórico**

### ***Marco Teórico de las Representaciones Sociales (MTRS): fundamentos conceptuales***

El marco teórico de las Representaciones Sociales fundada por Serge Moscovici (1979), se sitúa en la intersección entre psicología social y sociología del conocimiento. Moscovici planteó que las representaciones sociales permiten transformar lo desconocido en familiar, integrando nuevos objetos de pensamiento en marcos previos de referencia. Posteriormente, Denise Jodelet (1986), amplió esta perspectiva al definir las representaciones como formas de discernimiento práctico, encauzadas a la comunicación y la acción. En esta línea, las representaciones no son simples opiniones individuales, sino producciones colectivas que organizan la experiencia social.

Desde el enfoque estructural desarrollado por Abric (2001), toda representación se organiza articulada alrededor de un núcleo central, constituida por elementos estables y consensuados, y un sistema periférico que permite adaptación contextual. Esta distinción resulta especialmente útil para analizar la educación inclusiva, dado que ciertos valores como la igualdad, el respeto, los derechos pueden constituir el núcleo, mientras que las estrategias didácticas específicas ocupan posiciones periféricas.

### *Educación inclusiva como objeto de representación*

La educación inclusiva ha evolucionado desde modelos centrados en la integración hacia perspectivas que enfatizan la eliminación de barreras estructurales (UNESCO, 2020). No obstante, su implementación está fuertemente condicionada por la disposición y comprensión del profesorado. Echeita (2017), sostiene que la inclusión requiere transformar culturas, políticas y prácticas. Sin embargo, dicha transformación no es automática; está mediada por representaciones previas sobre discapacidad, diversidad y equidad. De ahí que analizar la representación social de la inclusión en discípulos de formación docente permita identificar posibles tensiones entre discurso institucional y significado internalizado.

### *Formación docente y construcción simbólica*

La formación docente inicial constituye un espacio de socialización profesional en el que los estudiantes internalizan saberes pedagógicos y construyen identidad profesional. Según Tardif (2014), el saber docente es plural y se compone de saberes académicos, experienciales e institucionales. En este proceso, la inclusión no solo se aprende como contenido curricular, sino que se resignifica a partir de experiencias prácticas, interacción con docentes formadores y contacto con con-

textos escolares reales. La representación social se configura entonces como síntesis dinámica entre discurso normativo y experiencia vivida.

## **Fundamentos epistemológicos y posicionamiento teórico**

### ***La inclusión como construcción social y no como categoría normativa cerrada***

La educación inclusiva suele abordarse desde marcos normativos y políticas públicas que la presentan como principio universal incuestionable. Sin embargo, desde una perspectiva teórico-interpretativa, resulta necesario desplazar el foco desde el “*deber ser*” hacia el “*cómo es significada*”. La inclusión no existe únicamente como mandato legal; existe como objeto social cargado de sentidos, valores, emociones y posicionamientos. Desde la TRS, todo fenómeno social significativo genera procesos de simbolización colectiva (Moscovici, 1979). La educación inclusiva, al instalarse como discurso dominante en el campo pedagógico, produce anclajes en categorías previas tales como integración, discapacidad, igualdad o justicia social. Este proceso no es neutro: implica traducciones, desplazamientos semánticos y en ocasiones, simplificaciones. Analizar la inclusión como representación social permite superar una visión tecnocrática y comprenderla como construcción cultural situada. Ello supone reconocer que los estudiantes en formación docente no reproducen mecánicamente el discurso institucional, sino que lo reinterpretan a partir de sus trayectorias biográficas y académicas.

### ***Representaciones sociales y profesionalización docente***

La formación docente inicial no solo transmite contenidos; produce identidad profesional. En este proceso, las representaciones sociales funcionan como mediadoras entre teoría pedagógica y acción futura. Como señala Denise Jodelet (1986, 2008), las representaciones

orientan prácticas al ofrecer marcos de inteligibilidad compartidos. Si la inclusión se representa como valor abstracto, puede mantenerse en el plano declarativo. Si se representa como desafío metodológico complejo, puede generar inseguridad. Si se representa como compromiso ético irrenunciable, puede incidir en la identidad profesional. Desde esta perspectiva, la investigación no busca medir actitudes, sino interpretar configuraciones simbólicas que anticipan modos de actuar.

## **Arquitectura metodológica desde una perspectiva interpretativa**

### *Coherencia entre teoría y método*

Una investigación sustentada en la TRS exige congruencia metodológica. No basta con aplicar instrumentos cualitativos; es necesario seleccionar técnicas que permitan acceder tanto a la estructura como a la dinámica de la representación (Abric, 2001).

El enfoque cualitativo adoptado se justifica por su capacidad para comprender significados en contexto (Cortés & Iglesias, 2004). La lógica no es hipotético-deductiva, sino interpretativa y circular. La teoría orienta la mirada, pero el dato dialoga con ella.

### **El estudio de caso como dispositivo comprensivo**

El estudio se configura como estudio de caso interpretativo, centrado en la Unidad Mazatlán de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Según Stake (2020), el estudio de caso permite comprender la particularidad sin pretender generalización estadística.

El interés no radica en extrapolar resultados, sino en iluminar procesos simbólicos que pueden dialogar con otros contextos formadores de docentes.

## Estrategia multimétodo como exigencia teórica

Desde la perspectiva estructural de Abric (2001), la asociación libre y la evocación jerarquizada permiten distinguir el núcleo central de la representación. La frecuencia y el orden de evocación revelan los elementos más consensuados y normativos.

No obstante, la estructura no explica el proceso. Para ello, la entrevista semiestructurada posibilita explorar el anclaje —*integración de nuevos significados en esquemas previos*— y la objetivación —*materialización de nociones abstractas en ejemplos concretos*— (Jodelet, 1986). Los grupos focales, por su parte, permiten observar la negociación intersubjetiva del sentido (Banchs, 2000). En la interacción grupal emergen tensiones, acuerdos y matices que no siempre aparecen en el discurso individual. Finalmente, el análisis documental introduce la dimensión institucional. Los planes de estudio, reglamentos y discursos oficiales constituyen dispositivos de producción simbólica que inciden en la configuración de representaciones.

### Dimensiones analíticas: una lectura interpretativa

#### *Núcleo central: inclusión como valor ético*

Desde una perspectiva teórica, es predecible que el núcleo central de la representación se organice en torno a valores como igualdad, respeto y derecho. Estos elementos poseen alta estabilidad y fuerte carga normativa. El núcleo central cumple una función identitaria al legitimar la pertenencia al campo profesional docente. Declarar la inclusión como valor es coherente con la ética pedagógica contemporánea.

## **Sistema periférico: operacionalización y dudas metodológicas**

El sistema periférico suele albergar elementos vinculados a prácticas concretas: adecuaciones curriculares, estrategias didácticas, recursos pedagógicos. Aquí la representación se vuelve más flexible y sensible al contexto. En esta zona periférica pueden emerger tensiones: percepción de insuficiencia formativa, temor a no contar con herramientas y ambivalencias frente a la diversidad.

### **Anclaje: continuidad con categorías previas**

El anclaje permite comprender cómo la inclusión se conecta con nociones preexistentes. Puede anclarse en la integración, en la educación especial o en la noción de equidad. Cada anclaje produce matices distintos.

### **Objetivación: imágenes concretas de inclusión**

La objetivación se expresa en ejemplos específicos: un estudiante con discapacidad en aula regular, adaptaciones curriculares, acompañamiento personalizado. Estas imágenes condensan significados complejos.

### **Cultura institucional y producción simbólica**

La institución formadora no es un escenario neutro. Produce discursos, define prioridades curriculares y modela prácticas. Los documentos oficiales, las asignaturas y el lenguaje académico configuran marcos simbólicos que influyen en la representación. Sin embargo, la influencia institucional no garantiza interiorización automática. Los estudiantes pueden adoptar, reinterpretar o cuestionar dichos discursos. Desde una lectura interpretativa, la coherencia entre discurso y

experiencia práctica constituye un factor clave en la consolidación de representaciones estables.

## **Discusión teórica: inclusión normativa e inclusión representada**

### *Entre el mandato político y la construcción simbólica*

La educación inclusiva ha sido posicionada como principio rector en múltiples marcos internacionales. Organismos como la UNESCO (2020), la definen como un procedimiento guiado a eliminar obstáculos para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta definición normativa no garantiza una apropiación homogénea en los sujetos que deberán implementarla. A partir de la perspectiva de las RS, el tránsito de la disertación política al significado subjetivo implica procesos de traducción simbólica (Moscovici, 1979). El estudiante en formación no internaliza la inclusión como concepto puro; la integra en marcos previos de comprensión. Así, la inclusión puede ser representada como:

- Imperativo ético.
- Exigencia administrativa.
- Desafío metodológico.
- Sobrecarga laboral.
- Transformación cultural.

Esta diversidad de anclajes explica por qué la inclusión, aun siendo valor declarativo universal, puede generar ambivalencias en la práctica.

## Cultura escolar e inclusión: aportes de Ainscow y Booth

Ainscow (2015), sostiene que la inclusión implica transformar culturas, políticas y prácticas. Booth y Ainscow (2011), a través del *Index for Inclusion*, enfatizan que la cultura institucional constituye el núcleo de cualquier proceso inclusivo sostenible. Este planteamiento dialoga directamente con la TRS. Si la cultura institucional promueve coherencia entre discurso y acción, favorece la consolidación de un núcleo representacional estable. En cambio, si existe disonancia entre narrativa institucional y experiencia formativa, el sistema periférico puede cargarse de incertidumbre. En el escenario de la preparación docente, la cultura universitaria opera como espacio de socialización profesional. La inclusión no solo se enseña; se encarna en prácticas cotidianas, en la organización curricular y en el trato a la diversidad dentro de la propia institución.

### La inclusión como alteridad: perspectiva de Skliar

Skliar (2017), problematiza la inclusión cuando esta se convierte en discurso integrador sin cuestionar la lógica de normalización. Desde su perspectiva, la inclusión puede transformarse en dispositivo que intenta “hacer encajar” al otro en un sistema previamente definido. Esta crítica aporta una dimensión filosófica al análisis representacional. Si los estudiantes representan la inclusión como adaptación diferente al sistema, el núcleo central mantiene la estructura hegemónica intacta. Si la representan como transformación del sistema para acoger la diferencia, el núcleo adquiere sentido crítico. La RS, entonces, no es ideológicamente neutra; contiene posicionamientos implícitos frente a la alteridad.

### Formación docente y justicia educativa: Echeita

Echeita (2017), subraya que la inclusión no es un añadido a la educación, sino un principio de justicia social. Esta concepción amplía el

horizonte de la representación más allá de la discapacidad y la sitúa en la dimensión estructural de la equidad. Cuando la inclusión se representa como justicia, adquiere densidad ética. Cuando se reduce a técnica didáctica, se fragmenta su alcance transformador. El análisis interpretativo permite explorar qué versión de inclusión predomina en la construcción simbólica de los estudiantes.

## **Tensiones interpretativas emergentes**

### *Declaración ética versus inseguridad operativa*

Una de las tensiones frecuentes en estudios sobre formación docente es la coexistencia de alta adhesión ética con baja autoeficacia percibida (Ainscow, 2015). Desde la MTRS, esta tensión puede entenderse como disociación entre núcleo central y sistema periférico. El núcleo puede estar consolidado en valores de igualdad y respeto, mientras el sistema periférico manifiesta dudas sobre estrategias concretas. Esta diferencia no implica contradicción, sino niveles distintos de estabilidad representacional.

### **Inclusión como ideal abstracto**

Cuando la representación se mantiene en el plano declarativo, la inclusión puede funcionar como ideal simbólico más que como guía práctica. En términos de objetivación (Jodelet, 1986), la falta de imágenes concretas limita la operatividad del concepto. Por ello, la experiencia en prácticas profesionales resulta clave para materializar la representación.

### **Influencia institucional y socialización académica**

La universidad produce discursos formales sobre inclusión. Sin embargo, la socialización académica no depende únicamente del cu-

currículo explícito, sino también del currículo oculto. Este último puede reforzar o debilitar el mensaje inclusivo. Desde una perspectiva interpretativa, la coherencia institucional actúa como factor de estabilización representacional.

### **Aportes epistemológicos al campo de la formación docente**

El análisis de las RS aporta tres contribuciones relevantes:

1. **Desplazamiento del enfoque técnico al simbólico:** La inclusión se analiza como construcción cultural.
2. **Articulación entre estructura y proceso:** Se reconoce la interacción entre núcleo central y sistema periférico.
3. **Integración de dimensión institucional:** Se incorpora la influencia del contexto universitario.

Este enfoque evita reducir la inclusión a competencia aislada y la sitúa como proceso identitario.

### **Conclusión: inclusión, representación y formación docente**

El análisis teórico-interpretativo de las RS de la educación inclusiva en la instrucción docente inicial permite comprender que la inclusión no se incorpora a la identidad profesional únicamente por prescripción normativa. Se construye en un entramado de significados que articulan experiencia, discurso institucional y horizonte ético. Desde la perspectiva del MTRS (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986), la educación inclusiva opera como objeto social cuya configuración depende de procesos de anclaje y objetivación. El núcleo central tiende a organizarse en torno a valores normativos —igualdad, respeto, derecho— que dotan de legitimidad ética a la profesión docente. Sin embargo, el sistema periférico revela la dimensión operativa del concepto, donde emergen dudas, tensiones y reinterpretaciones vinculadas con la práctica. El diálogo con autores como Ainscow (2015); Booth y Ainscow

(2011); Echeita (2017) y Skliar (2017), permite ampliar la discusión. La inclusión no puede reducirse a técnica metodológica ni a adaptación individual; implica transformación cultural e institucional. Cuando el discurso inclusivo no se acompaña de experiencias formativas coherentes, la representación puede permanecer en el plano declarativo. Por el contrario, cuando existe articulación entre cultura universitaria, currículo y práctica, la representación adquiere densidad profesional.

Desde una perspectiva crítica, el estudio confirma que la inclusión es también campo de disputa simbólica. No toda representación inclusiva es necesariamente transformadora; algunas reproducen lógicas de normalización. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer espacios reflexivos en la formación docente, donde los estudiantes problematizen sus propias construcciones simbólicas.

En términos propositivos, el análisis sugiere que la formación docente inclusiva requiere:

1. Integrar transversalmente la inclusión en el currículo, evitando su confinamiento a asignaturas específicas.
2. Generar experiencias prácticas acompañadas de reflexión crítica.
3. Promover coherencia institucional entre discurso y acción.
4. Reconocer la dimensión ética y política de la inclusión en la construcción de identidad profesional.

En síntesis, la inclusión en la formación docente no es solo contenido académico; es proceso de construcción simbólica que anticipa modos de actuar. Comprender sus representaciones permite iluminar el vínculo entre significado y práctica, contribuyendo al debate contemporáneo sobre justicia educativa y profesionalización docente. En otras palabras, la educación inclusiva va más allá de las normas establecidas; se funda simbólicamente en la instrucción docente, coronando vivencias, alocuciones corporativas y marcos éticos en la identidad profesional de quienes ejercerán la enseñanza-aprendizaje. Las RS de-

jan ver que valores que contemplen el respeto, la igualdad y el derecho constituyen el núcleo central, mientras que tácticas y habilidades compendias organizan un sistema periférico maleable, sujeto a reinterpretaciones. La apropiación positiva de la inclusión pende de la coherencia entre discurso y práctica, el compromiso del claustro de maestros y el escenario institucional. Fomentar entornos críticos de pensamiento crítico y práctica observada resulta clave para proferir valores éticos con idoneidades metodológicas, favoreciendo a una educación profesional, imparcial y comprometida con la diversidad.

## Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ed. Coyoacán.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1–3.15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cortés, J., & Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Narcea.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, (ed.). *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Jodelet, D. (2008). Social representations: The beautiful invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411–430. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul.
- Skliar, C. (2017). *La educación que es del otro: Argumentos y desierto de la inclusión*. Noveduc.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

### **Marco Antonio Lizárraga Velarde**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0002-7286-7709>

marco.lizarraga@upes.edu.mx

marco.lizarraga16@gmail.com

Doctor en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP). Profesor-Investigador Titular “C” de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán. Investigador del SSIT

### **Jesús Eduardo Nava Aranda**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0002-0941-7729>

jesus.nava@upes.edu.mx

jesuseduardo.nava@gmail.com

Doctor en Educación con Énfasis en la Formación Docente por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Profesor-Investigador Titular “C” de Medio Tiempo en UPES, Unidad Mazatlán, Investigador del SSIT.

### **Gloria María Peña García**

Universidad Autónoma de Sinaloa Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0000-0001-9935-608X>

gpena@uas.edu.mx

glorucaps@hotmail.com

Doctora en enfermería por la Universidad Andrés Bello de Santiago de Chile, Doctora en educación por la Universidad del Pacífico Norte, México, PITC Titular “C” en Universidad Autónoma de Sinaloa, Perfil Prodep, SNI nivel II, Investigadora honorífica del SSIT. integrante del CA Tecnología Educativa I+D+i (UAS-CA-303).

### **María Candelaria Arias Alcaraz**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Mazatlán | México

<https://orcid.org/0009-0009-1965-3240>

maria.arias@upes.edu.mx

mcaa.0507@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad del Pacífico Norte (UNIP). Maestra en el nivel de primaria para la Secretaría de Educación Pública y Cultura, Profesora e Investigadora en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Investigadora del SSIT.

### ***Between Discourse and Formative Practice: Social Representations of Inclusive Education in the Student Community of a Pedagogical University in Southern Sinaloa***

#### **Abstract**

The chapter presents a study on the social representations (SR) of inclusive education in Bachelor of Education students at the Pedagogical University of Southern Sinaloa. It is situated in the field of beginning teaching instruction and in the line of studies on inclusion and pedagogical sciences. Its purpose is to analyze how future teachers construct and express meanings about inclusive education through their perceptions, formative

experiences, and exposure to institutional discourses. The theoretical framework is grounded in the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici and Denise Jodelet. The chapter outlines key concepts such as central core, peripheral system, anchoring, and objectification, and explains their relevance for understanding how shared meanings are formed, stabilized, and transformed within teacher education contexts. These conceptual elements provide the analytical lens for examining how inclusive education is interpreted in a specific institutional setting. The study adopts a qualitative approach and uses a case study design focused on a single institutional unit. It describes a purposive sampling strategy that includes students from different stages of the academic program in order to capture variation in formative trajectories. The methodological design follows a multimethod strategy consistent with the theoretical framework. The chapter details the use of free word association and hierarchical evocation to explore the structural organization of representations, as well as semi-structured interviews and focus groups to examine processes of meaning construction. Documentary analysis of institutional materials is also described as a complementary source for understanding formal discourses related to inclusion. The chapter is organized around the institutional context, the theoretical foundation, and the research design. It provides an overview of the object of study, the guiding research questions, and the methodological procedures employed to examine social representations of inclusive education in initial teacher training.

Keywords: Discourse; formative practice; social representations; university students

### ***Entre o Discurso e a Prática Formativa: Representações Sociais da Educação Inclusiva na Comunidade Estudantil de uma Universidade Pedagógica do Sul de Sinaloa***

#### Resumo

O capítulo apresenta um estudo sobre as representações sociais (RS) da educação inclusiva em estudantes de Licenciatura em Educação de uma Universidade Pedagógica do sul de Sinaloa. Situa-se no campo da formação docente inicial e na linha de estudos sobre inclusão e ciências pedagógicas. Seu objetivo é analisar como os futuros professores constroem e manifestam significados sobre a educação inclusiva a partir de suas percepções, experiências formativas e discursos institucionais. O referencial teórico fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Abordam-se os conceitos de núcleo central, sistema periférico, ancoragem e objetivação, bem como sua relação com a formação docente e a cultura institucional. O estudo adota uma perspectiva qualitativa sustentada no método de estudo de caso. Descreve a seleção intencional de estudantes de diferentes semestres e a estratégia multimétodo empregada. Detalham-se as técnicas de associação livre de palavras, entrevista semiestruturada, grupos focais e análise documental, juntamente com os instrumentos utilizados para acessar a estrutura e o conteúdo das representações. O capítulo organiza suas seções em torno do contexto institucional, do embasamento teórico, do delineamento metodológico e da descrição das técnicas aplicadas, oferecendo uma visão geral do objeto de estudo e de sua abordagem investigativa.

Palavras-chave: Discurso; prática formativa; representações sociais; estudantes universitários