



Por una
facultad
con alma



INCLUSIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTAS DE INCIDENCIA PARA SU **IMPULSO**

Erslem Armendáriz Núñez
Javier Tarango
Inmaculada Méndez Mateo
COMPILEDORES

INCLUSIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTAS DE INCIDENCIA PARA SU IMPULSO

Inclusión en entornos educativos: Propuestas de incidencia para su impulso

Erslem Armendáriz-Núñez

Javier Tarango

Inmaculada Méndez Mateo

Ia. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2025

609 pp. 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-59726-8-8

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Graciela Aída Velo Amparán

Rectora

Jorge Burciaga Montoya

Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano

Secretario Administrativo

Ia. Edición 2025

Diseño editorial: Erslem Armendáriz Núñez y Martha Idaly Retana Reyes.

Corrección de estilo: José Luis Valdez Chávez, Dafne Ahmid Gómez, Luisa Mariana Valverde

Quiroz, Gabriela Ocón Arellanes, Javier Tarango, Erslem Armendáriz Núñez, Inmaculada Méndez Mateo.

Diseño de portada: Martha Idaly Retana Reyes

Esta obra titulada “*Inclusión en entornos educativos: Propuestas de incidencia para su impulso*”, surge de un proyecto de investigación conjunta que ha sido meticulosamente examinada y valorada conforme a rigurosos criterios de excelencia. Cada capítulo y la obra en su totalidad han sido sometidos a un proceso de dictaminación por pares ciegos expertos garantizando así su calidad académica. La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© Erslem Armendáriz Núñez, Javier Tarango e Inmaculada Méndez Mateo.

© Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua.

© Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Editorial UPNECH.

Calle Ahuehuete No. 717, colonia Magisterial Universidad, C.P. 31200, Chihuahua, Chihuahua, México

ISBN: 978-607-59726-8-8

Editado y producido en Chihuahua, México.



INCLUSIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTAS DE INCIDENCIA PARA SU IMPULSO

Erslem Armendáriz Núñez

Javier Tarango

Inmaculada Méndez Mateo

COMPILORES

Contenido

Propuestas de incidencia para impulsar la Educación Inclusiva. Prologo	8
Las buenas prácticas inclusivas: necesidad de su tratamiento en la formación del profesional de la Educación Primaria	13
El Síndrome de Burnout en el profesorado especializado en inclusión educativa como indicador de calidad.	25
La formación docente de alumnos con discapacidad. El reto de la profesionalización	35
Revisión sistemática sobre atención a la diversidad de estudiantes universitarios a través de metodologías activas	49
Educación Inclusiva y Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde la perspectiva de colaboración intergeneracional	67
La competencia docente para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas.....	80
Recursos pedagógicos para personas con discapacidad visual. Estudio de caso de la Universidad de Murcia	97
Competencias digitales, habilidades socioemocionales y <i>nudges</i> educativos para la inclusión en la educación digital	110
Formación e innovación docente universitaria en metodologías inclusivas para estudiantes con discapacidad	125
Implementación de <i>mindfulness</i> en alumnos del programa de inclusión de la FIME.....	131
Diagnóstico de inclusión en la IBYCENECH.....	142
Propuesta de un dispositivo de formación para la creación de un programa transdisciplinario de estimulación temprana	152
Círculo de orientación para personas con discapacidad auditiva: Experiencia de vida.....	160
Proyecto inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos	174
Aplicación de metodologías de diseño para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior	187
El diseño de productos como herramienta para el aprendizaje independiente	202
El paradigma de la Inclusión en general y el de la Educación Inclusiva en las Instituciones de Educación Superior	211
La inclusión educativa y la inteligencia emocional como impulsores del rendimiento académico en matemáticas	226

Los retos de las y los docentes de educación básica para lograr la inclusión en el aula.....	237
Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum.....	247
Impacto y preferencia social del alumnado según la procedencia	256
Accesibilidad como vía para la educación inclusiva.....	262
El arte es para todos.....	274
La inclusión educativa del alumnado con discapacidad motriz en la práctica escultórica	285
Beneficio de la herramienta <i>Wooclap</i> en alumnos con atención a la diversidad dentro del aula de educación superior	296
La inclusión educativa en la universidad online: una experiencia real.....	307
La necesidad de contar con unidades de inclusión y tutorías especializadas para personas con discapacidad	319
¿La familia es el <i>puzzle</i> o (una) pieza en los niños con TEA?	330
Diagnóstico temprano del TEA en población femenina.....	342
La descripción de la capacidad intelectual límite para su detección temprana	354
Desafíos en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pinar del Río	367
Lengua de señas cubana y desarrollo sociocultural. Oportunidades inclusivas desde el accionar de Instituciones Pinareñas.....	380
Círculos de lectura con jóvenes como herramienta para la construcción de paz, mediante una educación inclusiva	401
Alfabetización digital de personas mayores con enfermedades neurodegenerativas	413
Juego Online de búsqueda del tesoro como actividad para mejorar el aprendizaje de la física en nivel medio superior	426
La tiflotecnología como herramienta para favorecer el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual.....	439
Tiflotecnología, acceso a texto en forma física o digital para estudiantes invidentes de la UPTC	451
Kofotecnología: una herramienta que favorece el aprendizaje de la lectoescritura en personas sordas	469
Reconectando patio y aulas a través de una educación en contacto con la naturaleza	485
Educación Inclusiva en México: De la Legislación a la Acción Docente.....	497

Cambios organizacionales hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz	511
Personas con Discapacidad: La correlación educación-trabajo. ¿Una interminable vulneración de derechos?	530
Un acercamiento crítico a las prácticas inclusivas en la vida escolar	541
Victimización en escolares sicilianos con discapacidad en Educación Primaria	554
La convivencia inclusiva en estudiantes de una institución de educación superior	564
Actividades diversificadas para favorecer la convivencia y la inclusión en educación	580
La fotografía publicitaria en la educación universitaria como catalizador de bullying	589
Existe inclusión en la Licenciatura de Educación Física: estudio comparativo entre UAEM e IFSULDEMINAS	599

Propuestas de incidencia para impulsar la Educación Inclusiva

Prólogo

Erslem Armendáriz Núñez

Universidad Autónoma de Chihuahua

La inclusión, lejos de ser un concepto estático o una meta alcanzable, se revela como un proceso dinámico y continuo de reconocimiento, valoración y respuesta a la diversidad de la condición humana. Implica no solo un compromiso ético, sino práctico para garantizar que cada individuo, independientemente de su condición, capacidades, origen o situación, pueda participar plena y equitativamente en todos los aspectos de la vida, incluyendo, de manera fundamental, el acceso a una educación de calidad que respete y potencie su formación.

Este libro se concibe como una invitación a explorar las múltiples dimensiones desde las cuales es posible adentrarse en el estudio de la inclusión. Este concepto se erige como un paradigma educativo y social que desafía las nociones de homogeneidad y aboga por la creación de entornos donde la diferencia sea celebrada como una fuente de riqueza y aprendizaje mutuo. Se trata de transformar las estructuras, las políticas, las prácticas y las actitudes para eliminar las barreras que impiden la participación y el pleno desarrollo de todos. La historicidad del concepto muestra una evolución significativa que inicia con los modelos centrados en la segregación y que continua hacia una comprensión cada vez más profunda de la inclusión como un derecho humano fundamental. Hoy en día, la inclusión va más allá e implica una transformación más profunda del sistema educativo y social en su conjunto, con el objetivo de hacerlo más accesible y sensible a las diversas necesidades de todos sus estudiantes. Este cambio de paradigma reconoce que la diversidad debe ser la norma, no la excepción, y que son los entornos los que deben adaptarse para garantizar la plena participación de todos.

Los fundamentos teóricos y los marcos legales que sustentan la inclusión son sólidos y están cada vez más consolidados a nivel internacional y nacional. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, por ejemplo, establece de manera inequívoca el derecho a la educación inclusiva, lo que implica que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, así como realizar los ajustes razonables necesarios para asegurar la participación plena y efectiva de las personas con

discapacidad en igualdad de condiciones con las demás. Esta convención subraya la importancia de eliminar las barreras al aprendizaje y la participación y de proporcionar los apoyos necesarios para que todos los estudiantes puedan alcanzar su máximo potencia.

La investigación en el campo educativo y las experiencias que se forman a partir de estas, han generado valiosas aportaciones sobre cómo avanzar hacia la construcción de entornos educativos más inclusivos. Las propuestas metodológicas que se exponen en este libro permiten dar cuenta de una mayor reflexión sobre las prácticas en el aula y en los espacios escolares y sobre cómo estas pueden traer beneficios para atender a los estudiantes.

Un aspecto crucial de la inclusión y que se encuentra en este libro, es lo relativo a la realización de ajustes razonables, desde las adecuaciones de acceso al currículo en términos de sonoridad, mobiliario e infraestructura, hasta las modificaciones en las metodologías de enseñanza, la evaluación, los contenidos y los propósitos educativos. Otro aspecto que emerge con gran velocidad es la tecnología asistiva que posibilita un conjunto de herramientas que permiten incorporar lectores de pantalla, comandos de voz, magnificadores y sistemas Braille para facilitar el acceso a la información a las personas con discapacidad visual. Así mismo, el uso de aplicaciones móviles para el diseño de materiales accesible puede facilitar que el estudiante tenga acceso al conocimiento y por ende adquirir los aprendizajes requeridos. Sin embargo, es fundamental que las instituciones de educación sean conscientes y prioricen que los docentes cuenten con la formación necesaria en el uso de estas tecnologías para poder implementarlas de manera efectiva en el aula.

A pesar de los avances y el creciente consenso en torno a la importancia de la inclusión, persisten numerosas barreras que dificultan su implementación. Una de las principales es la falta de una formación del profesorado en materia de atención a la diversidad e inclusión. Regularmente los docentes no se sienten preparados para atender las diversas necesidades de sus estudiantes y carecen de las estrategias y los recursos necesarios para crear espacios inclusivos. Otra barrera es la insuficiencia de recursos humanos y materiales, incluyendo la falta de personal de apoyo especializado, la escasez de materiales didácticos accesibles y la falta de adecuación en la infraestructura. Las actitudes y creencias también juegan un papel crucial en la configuración de entornos inclusivos. La persistencia de estereotipos y prejuicios hacia ciertos grupos de estudiantes, así como la arraigada visión de que la atención a la diversidad es responsabilidad exclusiva de profesores con especialidad en inclusión, dificultan la construcción de una cultura

escolar inclusiva. Es necesario fomentar una conciencia colectiva sobre la inclusión como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, personal administrativo, estudiantes y familias, ya que no es de uno sino de toda la comunidad.

Para superar estas barreras y avanzar hacia una verdadera cultura de la inclusión, es fundamental promover líneas de innovación que faciliten la adaptación de las metodologías y la divulgación de propuestas que se están implementando actualmente y que contribuyen a dar atención a la inclusión educativa. Es en este sentido, este libro sustenta su objetivo, al poner a disposición del público, una compilación de trabajos de investigación que buscan precisamente contribuir al desarrollo científico en esta materia.

La colaboración entre docentes, también se revela como una estrategia para fortalecer las prácticas inclusivas y promover el desarrollo profesional docente. El intercambio de experiencias, conocimientos y estrategias entre colegas puede enriquecer la práctica docente y contribuir a la construcción de una visión compartida de la inclusión. Sin embargo, es necesario facilitar tiempos, espacios y dotar de recursos para facilitar e incentivar estas dinámicas de colaboración dentro de los centros escolares.

Por otro lado, la inclusión también tiene importantes implicaciones en el ámbito socioemocional. Crear entornos de aprendizaje inclusivos implica fomentar un clima de respeto, aceptación y apoyo mutuo, donde todos los estudiantes se sientan seguros y valorados. El desarrollo de habilidades socioemocionales tanto en los docentes como en los estudiantes es fundamental para promover la convivencia inclusiva y prevenir situaciones de acoso y discriminación

Por último y a manera de resumen, la educación inclusiva adquiere cada día una mayor relevancia. Las instituciones educativas tienen y deben asumir la responsabilidad de garantizar el acceso no solo físico a sus instalaciones, sino también el acceso a la información, la comunicación y los materiales de estudio. Lo anterior, implica la necesidad de brindar materiales en formatos accesibles, contar con tecnologías especializadas, capacitar al personal docente y administrativo y establecer unidades de apoyo en la atención a personas con discapacidad.

La presente obra busca, contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde la inclusión no sea solo en un discurso, sino una realidad tangible en todos los ámbitos de la vida. Al explorar

las diversas dimensiones de la inclusión, analizar los desafíos pendientes y destacar la implementación de diversas estrategias, esperamos inspirar la reflexión, promover el diálogo y fomentar la acción entre todos los actores involucrados en la construcción de un futuro donde la diversidad sea reconocida y valorada y donde cada persona tenga la oportunidad de desarrollar su pleno potencial y participar activamente en la construcción de un mundo más inclusivo para todos.

FORMACIÓN DOCENTE

Las buenas prácticas inclusivas: necesidad de su tratamiento en la formación del profesional de la Educación Primaria

Adriana Llanes Isla

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

alisla@uclv.cu

Raúl González Peña

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

raulgpc@uclv.cu

RESUMEN

En la actualidad se reconoce el rol decisivo que deben desempeñar los docentes para garantizar la inclusión educativa de los escolares con necesidades educativas especiales, sin embargo, también es un hecho ampliamente aceptado, que en la mayoría de las ocasiones estos no han recibido una formación que les permita responder a una educación de calidad para todo el alumnado. Esta problemática es abordada desde una investigación donde se ofrece una mirada a la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria que cursan estudios en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, hacia el logro de buenas prácticas inclusivas. Para ello se ha tomado en cuenta la aplicación de un grupo de métodos, que permitieron encontrar las principales potencialidades y necesidades en la problemática investigada. A partir de estas consideraciones se presenta una estrategia pedagógica concebida con el objetivo de contribuir a la formación de los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas desde la atención especializada que se requiere en la educación de escolares con necesidades educativas especiales. Una vez elaborada fue sometida a valoración por un grupo de expertos los que emitieron útiles criterios para su aplicación en la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Docentes, educación, tención, estrategia.

ABSTRACT

At present, the decisive role that teachers must play to guarantee the educational inclusion of schoolchildren with special educational needs is recognized, however, it is also a widely accepted fact that in most cases they have not received training that allows them to respond to a quality education for all students. This problem is addressed from an investigation that offers a look at the undergraduate training of Primary Education professionals who study at the “Marta Abreu” Central University of Las

Villas, towards the achievement of good inclusive practices. For this, the application of a group of methods has been taken into account, which allowed finding the main potentialities and needs in the investigated problem. Based on these considerations, a pedagogical strategy conceived with the objective of contributing to the training of Primary Education professionals towards the achievement of inclusive good practices from the specialized attention required in the education of schoolchildren with special educational needs is presented. Once elaborated, it was submitted for evaluation by a group of experts who issued useful criteria for its application in educational practice.

KEY WORDS: Teachers, education, attention, strategy

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se viene hablando con mucha fuerza sobre la inclusión educativa como la mejor manera en que se puede favorecer la escolarización y el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales (en lo sucesivo NEE). Sin embargo, este paradigma no se gestó precisamente en los últimos tiempos, sino que desde la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en Salamanca 1994 y hasta la actualidad la inclusión educativa se ha venido modificando desde un asunto de principio, de guía, de orientación; hacia una situación de derecho al acceso, la permanencia y el egreso de todo el alumnado con independencia a sus características y a sus condiciones.

Al respecto Morales (2019) define que los sistemas educativos inclusivos son aquellos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, tomando en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

Múltiples han sido las investigaciones referidas a la inclusión educativa desde ámbitos internacionales, donde se destacan los estudios realizados por Stainback (1989), Reybolds (1989), Booth y Ainscow (2002), Arnaiz (2003), Blanco (2008), Escribano (2013) y Ocampo (2018). Los citados investigadores han abordado el fenómeno de la inclusión como un proceso que busca la presencia, la participación y el éxito de los alumnos con NEE, condicionando para ello, la eliminación de las barreras de marginalización, exclusión y fracaso escolar.

A su vez, desde el ámbito nacional se destacan investigadores como Ferrari (2004), López (2009), Orosco (2013), Borges y Orosco (2014) y Borges et al. (2015), González, Rodríguez, Colás y Ramírez (2019) y Cobas (2020). Estos autores tratan la problemática de la inclusión educativa como un asunto de derecho a recibir una educación de calidad con independencia

del contexto donde se eduquen los alumnos con NEE. Al respecto Borges et al. (2015) señala que la inclusión educativa:

“es una concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo y que propicie su integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento” (p. 84).

Es un hecho ampliamente admitido, tanto desde la academia como desde la práctica, que la preparación que requieren los docentes solo puede lograrse si se estructura sobre bases científicas sólidas y bajo un enfoque sistémico, interdisciplinario y permanente; razón por lo que se reconoce, que esta se comience desde la propia formación inicial que se gesta para todos los profesionales de la Educación. En particular la autora coincide con Leyva (2016) quien resalta la importancia que se le atribuye a la formación inicial de los profesionales que laboran en la Educación Primaria, pues allí, se ha ido haciendo cada vez más habitual la presencia de educandos con NEE asociadas o no a la discapacidad (p. 3).

En Cuba la formación de pregrado se ha transformado en la misma medida en que se ha ido perfeccionando todo el Sistema Nacional de Educación. En la práctica esto ha requerido de un sistemático estudio y valoración de los planes de estudio, enfocado a satisfacer las demandas del desarrollo socioeconómico del país en cada momento y, también, para analizar lo mejor de las tendencias internacionales que fuese pertinente adaptar al contexto nacional en la formación de profesionales.

Según Planes de Estudio “E” publicado por el Ministerio de Educación Superior (2016), la formación inicial se implementa a partir de este nuevo plan, el cual se rige por tres etapas fundamentales: formación de pregrado en carreras de perfil amplio, preparación para el empleo y formación de postgrado, fortaleciendo desde esta perspectiva un proceso de formación y desarrollo profesional, en el cual la interacción entre las universidades y los organismos empleadores juega el papel fundamental, y en la que los estudiantes y profesionales asumen un rol protagónico en este proceso.

No obstante a lo planteado, González et al. (2019) señala que las investigaciones desarrolladas por los Proyectos de Investigación titulados: “La Pedagogía Especial como sustento para la inclusión socioeducativa de los escolares con NEE” y “Sistematización de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Pedagogía Especial en Cuba” así como la experiencia de los autores del presente texto durante su actividad profesional han permitido constatar, que aún persisten insuficiencias en la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.

Estas limitaciones están determinadas en lo fundamental por la concepción que se ha venido utilizando en los últimos años en la formación de los profesionales de la Educación Primaria, donde no siempre se logran incorporar con coherencia acciones dirigidas al desarrollo de buenas prácticas inclusivas en los escolares con NEE. A su vez también se reconocen insuficiencias en el aprendizaje que logran sobre importantes aspectos como: la identificación de las necesidades y potencialidades en los niños que educan, con énfasis en los que manifiestan NEE; las limitaciones a la hora de estructurar estrategias encaminadas a la atención a la diversidad en el contexto del aula; la incapacidad para determinar e instrumentar los recursos didácticos que se precisan en contextos escolares de inclusión para el logro de buenas prácticas inclusivas; así como la incapacidad para lograr un elevado compromiso de los docentes en formación para la atención optimista a los alumnos con NEE.

Es por esta razón que se propone como objetivo de esta investigación ofrecer una estrategia pedagógica que promueva desde la formación de pregrado de los profesionales de la Educación Primaria el logro de buenas prácticas inclusivas.

MATERIALES Y MÉTODOS

En el proceso investigativo se asumió el enfoque mixto, a partir de la unidad de lo cualitativo y lo cuantitativo en el análisis de los fenómenos de la realidad, se utilizan métodos empíricos de corte cuantitativo que complementan y profundizan la información obtenida en unidad dialéctica con los métodos cualitativos. Se emplea el tipo de investigación explicativa.

MÉTODOS DEL NIVEL TEÓRICO

Histórico-lógico: Se emplea para explicar las concepciones más generales de la inclusión educativa, con énfasis en el logro de buenas prácticas inclusivas, para su utilización en el proceso de formación en los profesionales de la Educación Primaria, teniendo en cuenta las transformaciones que se han venido gestando en el sistema educativo cubano.

Analítico-sintético: Se utiliza para establecer los componentes teóricos y metodológicos de las prácticas inclusivas en la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria, profundizando en la esencia del fenómeno objeto de estudio.

Tránsito de lo abstracto a lo concreto: Se aplica con el propósito de concebir una concepción, denominación y perfil de la carrera, como resultado de sucesivas transformaciones en los diferentes planes de estudio, así como para centrar la investigación en la formación de pregrado del profesional de la Educación Primaria y precisar los resultados obtenidos en el desarrollo de las tareas investigativas.

Inductivo-deductivo: Se emplea para el estudio de las potencialidades de las prácticas inclusivas y las características del proceso formativo, que permiten determinar los elementos esenciales en la formación de los profesionales, favoreciendo la elaboración de la estrategia diseñada.

Sistémico-estructural: Se utiliza para reconocer y potenciar los nexos y relaciones generales, además de la interdependencia entre los componentes del objeto de estudio como realidad referencial durante la concepción de la estrategia pedagógica.

MÉTODOS DEL NIVEL EMPÍRICO

Análisis de documentos: Se utiliza con el fin de encontrar las principales regularidades de la práctica educativa vinculada a la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de prácticas inclusivas de los escolares con NEE. Para ello se realizó una revisión profunda de los siguientes documentos: Modelo del Profesional, Planes de Estudio y programas que facilitan el análisis del objeto de estudio.

Observación: Se emplea como método esencial para la determinación del desempeño de los profesionales en formación en el desarrollo del fenómeno objeto de estudio.

Entrevista: Se realiza a docentes en el ejercicio de su profesión para constatar cómo se manifiestan las concepciones de las prácticas inclusivas en el proceso formativo de los profesionales de la Educación Primaria, así como indagar en los criterios teóricos y metodológicos que se tienen al respecto.

Cuestionario: Se confecciona con el propósito de explorar la realidad y constatar el estado real de las necesidades y motivaciones de los profesionales en formación de la Educación Primaria, así como las concepciones que tiene los docentes como directivos que influyen directamente en el objeto de estudio.

Criterio de expertos: Se utiliza para obtener un criterio de validez científica sobre la estrategia a proponer.

Triangulación de fuentes: Se aplica para el procesamiento de la información obtenida desde diversas procedencias para compararlas y contrastarlas entre sí, teniendo en cuenta la unidad de análisis y la selección y estructuración de las categorías.

En el curso del proceso investigativo se han determinado cuatro Grupos de Estudios: en todos los casos estos grupos pertenecen a estudiantes y docentes que se desempeñan en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.

Grupo I: Integrado por estudiantes en formación de la carrera de Educación Primaria (1er, 2do, 3er, 4to año).

Grupo II: Compuesto por profesores que laboran en el Departamento Docente de Educación Primaria y docentes en el ejercicio de la profesión.

Grupo III: Compuesto por directivos de la Facultad de Educación Infantil y de la dirección universitaria.

Grupo IV: Formado por expertos con las competencias para validar la estrategia pedagógica.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis bibliográfico y los métodos aplicados en cada una de las etapas por las que transcurrió la investigación fue posible encontrar un grupo de necesidades y potencialidades a partir de la triangulación metodológica permitiendo el procesamiento de la información obtenida.

Estas estuvieron determinadas por:

- Los estudiantes en formación no conocen con profundidad las NEE y las características psicológicas, pedagógicas, lingüísticas de los escolares que serán educados en contextos educativos inclusivos.
- Existen insuficiencias para diagnosticar e identificar potencialidades en los escolares con NEE que facilitan la práctica inclusiva.
- Persisten insuficiencias en el dominio de conocimientos sobre los recursos y apoyos que pudieran ser empleados para la atención educativa a los escolares con NEE desde contextos educativos regulares, los cuales garantizan el desarrollo de prácticas inclusivas.
- No cuentan con literatura científica que aborde de forma particular los presupuestos, fundamentos y características de la inclusión educativa. A la vez, no se constatan dentro del diseño curricular, asignaturas específicas relacionadas con esta problemática.
- Sin embargo, se aprecian niveles adecuados de actitudes, de sensibilización y de compromiso para atender a los escolares con NEE en contextos inclusivos.
- Existen limitaciones para identificar y atender desde un enfoque profesional a las diferentes barreras que pueden atentar contra el adecuado desenvolvimiento del proceso de inclusión educativa.
- Los docentes dominan escasos conocimientos referidos a aspectos procedimentales sobre la inclusión educativa, a partir

- de las particularidades de escolares con NEE asociados o no a la discapacidad, lo que se manifiesta en el uso de términos
- desactualizados, escasas sugerencias y metodologías para el uso de recursos didácticos y la dirección del proceso docente.
 - No se precisan actividades tanto científicas como metodológicas en función de elevar las prácticas inclusivas desde la formación inicial del profesional de la Educación Primaria, pues aún es insuficiente la preparación que reciben los docentes desde la Disciplina FPG para potenciar estos conocimientos.
 - Persisten insuficiencias en el control por parte de los directivos ya que no se orientan y controlan actividades de formación con respecto al desarrollo de prácticas inclusivas.
 - Los estudiantes en formación cuentan con el grupo de trabajo científico estudiantil de inclusión educativa donde pueden desempeñar diversas tareas en conjunto con estudiantes de otras carreras.

Una vez detectadas estas necesidades y potencialidades se consideró la elaboración de una estrategia pedagógica que permitiera contribuir desde la formación de pregrado de los profesionales de la Educación al logro de buenas prácticas inclusivas. Para ello se tomaron en cuenta los criterios de Cazequene (2019), quien asume que este resultado científico es presentado para su mejor comprensión desde dos planos fundamentales: teórico-referencial y operacional.

Estrategia pedagógica para la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.

Objetivo general: Contribuir con la formación de pregrado en los estudiantes que cursan la carrera de Licenciatura en Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas para el desempeño de su futuro profesional.

ETAPAS Y ACCIONES

1RA. ETAPA: DIAGNÓSTICO

Objetivo: Determinar el nivel inicial de conocimientos, competencias, motivación y compromiso por la actividad pedagógica de atención a la diversidad desde condiciones de inclusión educativa en los estudiantes en formación.

- Acción 1. Determinación de necesidades en la formación de los profesionales de la Carrera Lic. en Educación Primaria hacia el logro de prácticas inclusivas.

- Acción 2. Identificación de las fortalezas que se manifiestan en el proceso de formación inicial del profesional de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.
- Acción 3. Caracterización de la disposición, actitud y compromiso del profesional en formación de la Educación Primaria con la atención a la diversidad desde contextos inclusivos.
- Acción 4. Diagnóstico grupal.

2DA. ETAPA: PLANIFICACIÓN

Objetivo: Diseñar acciones para el logro de buenas prácticas inclusivas en la formación de pregrado en los profesionales de la Carrera Lic. En Educación Primaria.

- Acción 1. Preparación del claustro de la carrera de Educación Primaria para incorporarlos a las acciones de la presente estrategia.
- Acción 2. Selección de los contenidos esenciales que pueden favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en los profesionales en formación de la Carrera Lic. en Educación Primaria.
- Acción 3. Conformación del grupo de trabajo científico estudiantil de inclusión educativa.
- Acción 4. Incorporación de la problemática de las prácticas inclusivas a la estrategia de trabajo científico-investigativa de los estudiantes en formación de la Educación Primaria.
- Acción 5. Gestión de la jornada de inclusión educativa.
- Acción 6. Creación de contextos para la socialización de experiencias y la presentación de vivencias.
- Acción 7. Diseño del recurso: “El maletín de la diversidad”.
- Acción 8. Divulgación de las actividades relacionadas con la atención a la diversidad en condiciones de inclusión educativa.
- Acción 9. Incorporación de los estudiantes en formación de la carrera de Lic. En Educación Primaria en el proyecto extensionista “Para amar y andar”.
- Acción 10. Diseño de la asignatura del currículo optativo-electivo: Prácticas inclusivas en la Educación Primaria.

3RA. ETAPA: INSTRUMENTACIÓN

Objetivo: Implementar las acciones diseñadas para favorecer la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.

- Acción 1. Motivación de los profesionales en formación de la Educación Primaria para identificarse en las acciones de la estrategia, y por extensión, para implicarse en la solución de la problemática que en ella se aborda.
- Acción 2. Determinación de las principales necesidades y potencialidades que manifiestan los profesionales en formación de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.
- Acción 3. Preparación del claustro de la Carrera de Educación Primaria para contribuir con la formación de pregrado hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.
- Acción 4. Promoción protagónica y activa de los profesionales en formación en las actividades que contribuyan al logro de buenas prácticas inclusivas.
- Acción 5. Realización de talleres de intercambio y socialización.
- Acción 6. Valoración individual y colectiva sobre la ejecución de las acciones y las actividades.

4TA. ETAPA: EVALUACIÓN

Objetivo: Evaluar el dominio de los saberes requeridos para el logro de buenas prácticas inclusivas que se han alcanzado desde el proceso de formación del profesional de la Educación Primaria.

- Acción 1. Evaluar las diferentes etapas de la estrategia pedagógica.
- Acción 2. Evaluar el nivel de desarrollo que alcanzan los estudiantes en formación por medio de la estrategia pedagógica.
- Acción 3. Evaluar las transformaciones ocurridas en los profesionales en formación de la Educación Primaria.

DISCUSIÓN

Con el propósito de valorar la calidad y pertinencia de la estrategia pedagógica los autores de esta investigación seleccionaron el método criterio de experto para su aprobación, teniendo en cuenta la opinión de Crespo (2007), quien plantea que su uso es aconsejable en investigaciones con un enfoque teórico, o en aquellas, en que se precise una consistente valoración teórica antes de adentrarse en la fase de experimentación.

Al analizarse los datos sobre el cuestionario aplicado a los expertos se pudo constatar que 14 aspectos fueron evaluados como Muy adecuados y 6 como Adecuados. Los resultados generales que se derivan de la valoración realizada por los expertos a la estrategia pedagógica son significativamente positivos, pues el 68% de los indicadores medidos recibieron un alto nivel de aprobación y ningún indicador se ubicó en la categoría de No adecuado. Esto demuestra la calidad que los expertos le atribuyen a la propuesta, su actualidad y la posibilidad real de ser instrumentada exitosamente en el proceso de formación de pregrado de los profesionales de la Educación Primaria.

Las valoraciones cuantitativas realizadas por los expertos revelan criterios acertados sobre la estrategia pedagógica. No obstante, se tomaron algunas sugerencias y señalamientos críticos para su perfeccionamiento e introducción a la práctica educativa.

CONCLUSIONES

El análisis teórico realizado a la literatura científica especializada ha facilitado una comprensión más exacta sobre la formación de los profesionales de la Educación Primaria. De igual forma el estudio desarrollado permitió valorar los criterios de diferentes autores sobre las limitaciones que se presentan en la formación de estos profesionales hacia el logro de buenas prácticas inclusivas.

Con el empleo de métodos empíricos se pudo determinar que los profesionales en formación de la Educación Primaria, evidencian un grupo de limitaciones que afectan su desempeño profesional en torno al desarrollo de prácticas inclusivas. Se comprobó que estos profesionales tienen motivación y disposición ante la educación de escolares con NEE, pero aún son insuficientes los conocimientos en relación al uso de recursos y apoyos que se deben emplear para fomentar prácticas inclusivas, así como el dominio de concepciones más generales de la temática por parte de los docentes que laboran en la Carrera y el seguimiento desde los directivos que intervienen en el proceso de formación.

La estrategia pedagógica que se ofrece toma como punto de partida las principales necesidades y potencialidades detectadas por medio del diagnóstico, la experiencia acumulada por los autores en la temática y el análisis realizado a la literatura especializada sobre esta problemática. Su estructura asume los componentes y las etapas por las que se debe transitar, así como las interrelaciones que se establecen entre cada una de las acciones. En la determinación de los contenidos se pondera la articulación de los elementos básicos generales y los que se derivan de las situaciones concretas en las que los profesionales desarrollarán su actividad práctica.

La aplicación del criterio de expertos permitió recopilar criterios que afirman valorar como muy adecuada la estrategia pedagógica para la formación de pregrado en los profesionales de la Educación Primaria hacia el logro de buenas prácticas inclusivas. De igual forma esta consulta permitió tomar en consideración un grupo de recomendaciones que contribuyeron de forma decisiva a su perfeccionamiento.

REFERENCIAS

- Anchundia-Morales, B. (2019). La educación inclusiva y su desarrollo en América Latina y el Caribe. *Dominio de las Ciencias*, 5(2), 394-413. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1099/1661>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:4119d786-2e1e-4c0d-a5c3-95d4128735f6/re34702-pdf.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. ORLEAC/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Borges, S., y Orosco. M. (2014). *Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Educación Cubana.
- Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demósthene, Y., Ortega, L., y Cobas, C. (2015). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. Educación Cubana.
- Castellanos, B. (2001). *Investigación educativa. Nuevos escenarios actores y estrategias*. Centro de Estudios Educacionales.
- Cazequene, A., y González, R. (2019). *Estrategia de capacitación hacia los profesores que laboran en la Educación Especial de la provincia de Namibe*. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Santa Clara.
- Crespo, B. (2007.) *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. San Marcos.
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.

- Ferrari, M. L. (2004). La inclusión y sus desafíos en el siglo XXI. *Educación: una revista cubana que hace esencia de pensamiento*, (112), 2-4.
- González, R., Rodríguez, B., Colás, A., y Ramírez, E. (2019). *La inclusión educativa: retos y perspectivas desde la Agenda 2030*. Sello editor Educación Cubana.
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <https://bit.ly/4993kzm>
- Ministerio de Educación Superior (2016). *Documento base para el diseño de los Planes de Estudio “E”*. MES.
- Ocampo, J. (2018). Discapacidad, inclusión y educación superior en Ecuador: El caso de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 97-114. <https://lc.cx/UJiWXq>
- Orosco, M. (2012). *Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con autismo*. [Tesis de Doctorado, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Reynolds, M. (1989). An historical perspective: the delivery of special education to mildly disabled and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 10(6), 7-11. <https://doi.org/10.1177/074193258901000604>
- Stainback, S., Stainback, W., y Forest, M. (1989). *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*. Faculty Book Gallery, University of Northern Iowa.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca. Informe Final. Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

El Síndrome de Burnout en el profesorado especializado en inclusión educativa como indicador de calidad

Juan Antonio Ródenas Ríos

juanantonio.rodenas2@murciaeduca.es

*Consejería de Educación, Formación, Profesional y Empleo de la
Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*

RESUMEN

El Síndrome de burnout constituye uno de los principales factores psicosociales que influye en el desarrollo profesional del profesorado de educación inclusiva que tiene intervención con el alumnado con necesidades educativas especiales. Considerando esto, el presente trabajo tiene el principal propósito de analizar las diferencias entre el burnout en profesorado especializado en educación inclusiva de centros específicos de educación especial y profesorado especializado en centros ordinarios, incidiendo en los constructos de cansancio emocional y realización personal. En base a ello se parte de un total de 146 participantes de 6 centros educativos de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) (docentes especializados en pedagogía terapéutica de centros específicos de educación especial y centros ordinarios) para llevar a cabo una investigación de corte cuantitativa-descriptiva. Para ello se ha aplicado como instrumento de recogida de información la Evaluación del riesgo psicosocial: Maslach Burnout Inventory (MBI) y los datos obtenidos se han procesado a través del programa SPSS versión 21.0. Los principales resultados apuntan a que el profesorado de centros específicos presenta un mayor cansancio emocional y una menor realización personal que el profesorado de centros ordinarios. Estos resultados avalan que los docentes de educación especial se encuentran en una situación de vulnerabilidad ante el Síndrome de burnout. Con lo que se evidencia una necesidad de establecer políticas laborales y educativas que aboguen por un cuidado de los factores psicosociales de este colectivo, así como un incremento en la oferta formativa sobre el Síndrome burnout como medida preventiva.

PALABRAS CLAVE: Docentes, cansancio emocional, realización personal, educación especial.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado en técnicas de afrontamiento y de autogestión emocional es una tendencia en los actuales sistemas educativos (García-García y Sánchez-Calleja, 2017). Dicha realidad acoge un especial significado cuando la población de estudio es el profesorado que atiende a alumnado con necesidades educativas especiales, debido entre otros factores a un elevado nivel de burnout que se caracteriza por un alto desgaste emocional, una alta despersonalización y un ausente desarrollo personal (Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz, 2013; Hernández et al., 2021).

En relación a esta problemática y partiendo del concepto de factores psicosociales en el trabajo como condiciones organizacionales y psicológicas del mismo, en el caso de que tales condiciones sean favorables, se ven influenciados positivamente aspectos como el trabajo del docente, el desarrollo de las competencias personales laborales, la satisfacción laboral, la productividad empresarial y la motivación de los trabajadores que adquieren mayor experiencia y competencia profesional (Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz, 2013). Por el contrario, cuando las condiciones presentes en el ámbito laboral son desfavorables, se ven afectadas tanto la salud física como la salud psicológica del trabajador, tal y como se puede observar en la siguiente tabla publicada por en la Guía de Prevención de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (2014).

Tabla 1. *Efectos de los factores psicosociales de estrés en la salud psicológica y física, a través de los mecanismos psicofisiológicos activados por el estrés.*

FACTORES DE ESTRÉS PSICOSOCIAL	
Contenido del trabajo	Falta de variedad de trabajo, ciclos cortos de trabajo, fragmentado, bajo uso de habilidades, alta incertidumbre, relación intensa.
Sobrecarga y Ritmo	Exceso de trabajo, ritmo del trabajo, alta presión temporal, plazos urgentes de finalización. Cambio de turnos, cambio nocturno, horarios inflexibles, horarios imprevisibles, jornadas largas.
Horarios	Baja participación en la toma de decisiones, baja capacidad de control sobre la carga de trabajo, y otros factores laborales.
Control	Condiciones malas de trabajo, equipos de trabajo inadecuados, ausencia de mantenimiento de los equipos, falta de espacio personal, escasa luz o excesivo ruido.
Ambiente y equipos	

Cultura organizacional y funcionales	Mala comunicación interna, bajos niveles de apoyo, falta de definición de las propias tareas o de acuerdo en los objetivos organizacionales.
Rol en la Organización	Ambigüedad y conflicto de rol, y responsabilidad sobre personas.
Desarrollo de Carreras	Incertidumbre profesional, baja o excesiva promoción, pobre remuneración, inseguridad contractual.
Relación Trabajo-Familia	Demandas conflictivas entre el trabajo y la familia bajo apoyo familiar. Problemas duales de carrera.
Seguridad Contractual	Trabajo precario, trabajo temporal, incertidumbre de futuro laboral.

Fuente: Guía de Prevención de Riesgos Psicosociales en el Trabajo (2014).

En base a esos factores Martínez- Ramón (2015) ya apuntaba como el sector de la educación destaca por ser uno de los ámbitos profesionales donde menos conciencia se tiene de la existencia de riesgos laborales, siendo contradictoriamente junto con el sector sanitario una de las profesiones que más riesgos de tipo psicosocial tiene.

Como señala Pérez-Soriano (2009), este hecho se debe en primer lugar ausencia de cultura preventiva entre los docentes puesto que desconocen los riesgos a los que están expuestos como trabajadores. Por otro lado, el control sobre la salud psicológica del profesorado es deficiente, y en casos de identificarse enfermedades en el profesorado, rara vez son reconocidas como enfermedades profesionales. Gran parte de los riesgos laborales a los que se encuentran expuestos los docentes son de tipo psicosocial, lo que hace que sean tratados como secundarios. Por último, a este hecho se le debe añadir la falta de existencia de evaluaciones de riesgos y de planes de prevención a los mismos en la mayor parte de centros escolares, así como de una formación especializada en prevención de riesgos laborales. Según Pérez-Soriano (2009) el profesorado es uno de los sectores profesionales con más tendencia a sufrir patologías relacionadas con los factores psicosociales; entre estas patologías podemos encontrar se encuentran las descritas en la figura 1.

Figura 1. Patologías asociadas a factores psicosociales en docentes



Fuente: Tomado de Pérez Soriano (2009).

A pesar de que el tema está siendo estudiado desde la década de los 70 hay que señalar que la evaluación de los riesgos psicosociales se encuentra en un estado primitivo por diversas causas: la dificultad de su evaluación, la falta de un mayor desarrollo de técnicas adaptadas a los distintos contextos organizativos, cierta confusión entre los conceptos de algunas variables de riesgo psicosocial, su relativa novedad en el contexto preventivo, o la clara predominancia que se le otorga a los factores de seguridad en comparación con el resto (Gutiérrez del Álamo y Piedrabuena, 2011).

Por ello, resulta esencial disponer de herramientas que permitan la evaluación de los factores de riesgo psicosocial existentes en los diferentes contextos laborales, a fin de dar respuesta al planteamiento de esta investigación sobre cuáles son los factores de riesgo psicosocial en el trabajo, así como los mecanismos que se presentan en consecuencia para hacerles frente en el sector de la educación especial (Olivares Fong et al., 2021). En base a ello, el presente trabajo tiene la finalidad principal de evaluar los factores psicosociales, concretamente el burnout, en el profesorado de educación inclusiva, diferenciando a su vez entre profesorado que atiende a alumnado con necesidades educativas especiales por condiciones graves de discapacidad o trastornos graves de conducta en centro de educación especial y en centro ordinario. Por todo esto, en el presente estudio se puede distinguir un objetivo general del que emanan unos objetivos específicos que se detallan a continuación.

OBJETIVO GENERAL

- Analizar las diferencias entre el burnout en profesorado especializado en educación inclusiva de centros específicos de educación especial y el profesorado especializado en centros ordinarios.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Establecer las diferencias en la dimensión de cansancio emocional por parte de docentes de centros específicos de educación especial y de centros ordinarios.

- Determinar si existen diferencias en el desarrollo personal entre este profesorado.

MATERIALES Y MÉTODO

DISEÑO DEL ESTUDIO

Para la investigación llevada a cabo, se ha utilizado la metodología de los estudios observacionales. Dentro del método observacional, el estudio se encuadra en la línea de los cuantitativos no experimentales.

Bajo esta categorización de diseño no experimental o ex post-facto puede identificarse de manera más concreta el presente estudio con un diseño de corte transversal descriptivo.

PARTICIPANTES

Los participantes en este estudio han pertenecido a 6 colegios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, contando con un total de 146 docentes.

En el presente estudio, la población diana ha estado constituida por todos los profesores del Sistema Educativo Español en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, mientras que la población estudio ha estado compuesta por los profesores de los colegios, que cumplen los siguientes criterios de exclusión y de inclusión (ver tabla 2).

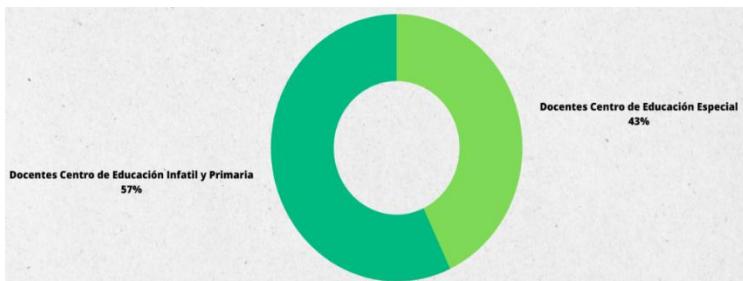
Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión de los participantes.

INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Docentes especializados en pedagogía terapéutica o educación especial.- Trabajadores en alta en Centros de Específicos de Educación Especial y Centros Ordinarios de Educación Infantil y Primaria.- Que estén presentes en el momento de entrega de los cuestionarios.	<ul style="list-style-type: none">- Trabajadores parados.- Trabajadores en situación de baja médica.- Trabajadores en excedencia.- Docentes de otras especialidades.

Fuente: elaboración propia.

Para la selección de los 146 participantes se empleó un procedimiento de muestreo no probabilístico consecutivo, a través de la aplicación del cuestionario a todos los profesores que se encontraron presentes en el momento de entrega de los cuestionarios. El tipo de educación impartida se encuentra dividido de la siguiente manera: en los centros de educación ordinaria los participantes ascienden al 57.45%, mientras que el profesorado de educación especial constituye el 42.55% del total (ver figura 2).

Figura 2. Participantes según la tipología de centro



Fuente. Elaboración propia.

Evaluación del riesgo psicosocial: Maslach Burnout Inventory (MBI). Está formado por 22 ítems y valorado con una escala tipo Likert que cuenta con siete opciones, que van desde nunca a diariamente. Dicho instrumento evalúa tres subescalas: Cansancio Emocional (CE) (Emotional Exhaustion), Despersonalización (DP) (Despersonalización) y Realización Personal en el trabajo (RP) (Personal Accomplishment). Para el presente estudio dada su relevancia en la población de estudio nos centraremos en la escala de cansancio emocional y en la de realización personal del trabajo. Por su parte se puede señalar que presenta un índice del Alfa de Cronbach de .79, lo que indica un resultado muy bueno, justificando por ello la adecuación de su uso en la investigación.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS versión 21.0. Para analizar la existencia de diferencias significativas entre el profesorado, se ha utilizado la prueba *t de Student* para una muestra.

RESULTADOS

Resultados primer Objetivo Específico. Dimensión: Cansancio Emocional.

En el Síndrome de burnout se pueden distinguir tres subescalas, haciendo la primera de ellas referencia al *Cansancio Emocional*. En relación a esta escala, se hallaron diferencias en cansancio emocional entre docentes de colegios ordinarios y colegios de educación especial. De tal forma, quedan reflejados en la Tabla 3 los estadísticos descriptivos -medias y desviaciones típicas- del cansancio emocional presente en profesores de los distintos tipos de centros, así como los resultados de la comparación de medias entre los mismos.

Tabla 3. Prueba *t* en cansancio emocional para los participantes de centros ordinarios y específicos

	Profesorado centro ordinario (N=67) M (DT)	Profesorado centro específico (N=79) M (DT)	<i>t</i> (146)
Ítem 1	2.52 (1.58)	2.05 (1.54))	.78
Ítem 2	2.96 (1.77)	3.74 (1.66)	.03*
Ítem 3	2.04 (1.59)	3.21 (1.78)	.58
Ítem 4	3.68 (2.49)	2.36 (2.11)	.12
Ítem 5	1.68 (1.86)	2.26 (1.79)	.93
Ítem 6	1.12 (1.59)	1.42 (1.89)	.26
Ítem 7	1.88 (2.22)	1.74 (1.88)	.17

Ítem 9	1.24 (1.56)	1.15 (1.61)	.88
Ítem 10	.84 (1.49)	1.37 (2.06)	.13

Nota: *p<.05 **p<.01 ***p≤.001

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3, se observaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 2 ($t(146) = -1.48; p=.03$), el cual hace referencia al cansancio que siente el profesorado al final de la jornada laboral. Los resultados de esta tabla mostraron que además del ítem 2, la media en el resto de ítems es superior en el profesorado de educación especial, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas, lo que hace pensar que este tipo de profesorados presenta un mayor cansancio emocional.

RESULTADOS SEGUNDO OBJETIVO ESPECÍFICO. DIMENSIÓN: REALIZACIÓN PERSONAL.

En cuanto a la subescala de *Realización Personal*, entendida como la tercera escala del Síndrome de burnout definido por Maslach. En la tabla 4 se presentan las diferencias entre las escalas de realización personal del profesorado de centros ordinarios y el de centros específicos.

Tabla 4. Prueba t en realización personal para los participantes de centros ordinarios y específicos.

	Profesorado centro ordinario (N=67) M (DT)	Profesorado centro específico (N=79) M (DT)	t(146)
Ítem 11	3.88 (2.05)	4.42 (2.17)	.89
Ítem 12	3.56 (2.08)	4.10 (1.45)	.15
Ítem 13	4.89 (1.85)	3.64 (2.14)	.04*
Ítem 14	4.36 (1.75)	3.84 (2.19)	.14
Ítem 15	4.32 (1.72)	4.84 (1.57)	.49
Ítem 16	4.48 (1.50)	4.89 (1.48)	.44
Ítem 17	4.36 (1.78)	4.57 (1.74)	.77
Ítem 18	3.89 (3.89)	3.80 (2.19)	.03*

Nota: *p<.05 **p<.01 ***p≤.001

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la Tabla 4, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 13 ($t(146) = -2.00; p=.04$), cuyo enunciado indica: “creo que influyó positivamente con mi trabajo en la vida de las personas” y en el ítem 18 ($t(146) = -1.47; p=.03$) “en mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma”. En ambos casos, las medias

fueron más elevadas en el profesorado de centros ordinarios, lo que hace pensar que sienten una mayor realización personal. No obstante, los resultados que se obtuvieron en los demás ítems denotan medias similares a la de los profesores de centros de educación especial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras los datos expuestos se corrobora que los profesionales de centros de educación especial son más susceptibles de padecer el Síndrome de burnout que los de centros ordinarios. El presente estudio demuestra que los niveles elevados de cansancio emocional y niveles bajos de realización personal influyen significativamente en el desarrollo de dicho síndrome en consonancia con los estudios realizados por Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz (2013) y Martínez- Ramón (2015).

En el presente estudio, el cansancio emocional se ha destacado como más elevado en los profesionales docentes de centros específicos, en comparación con los profesionales especializados de centros ordinarios, dando con ello respuesta al primer objetivo específico del estudio.

Sin embargo, la realización personal de los profesores de centros especializados, es menor que la obtenida en los profesores de centros de educación infantil y primaria, lo que confirmaría que los profesores de centros específicos tengan más posibilidades de padecer el síndrome de Burnout, dando así consecución al segundo objetivo específico.

Estos resultados fortalecen las palabras de Marilú y Barreto (2013) y Olivares Fong et al. (2021), que sostienen que los docentes de educación especial se encuentran en una situación de vulnerabilidad ante el Síndrome de burnout. De igual manera, Morales Muciño y Tena Suck (2007) en sus estudios corroboraron que existe el Síndrome de deterioro en dicho colectivo y se evidencia una necesidad de establecer políticas laborales y educativas que aboguen por un cuidado de los factores psicosociales de este colectivo, así como un incremento en la oferta formativa sobre el Síndrome burnout como medida preventiva.

REFERENCIAS

- García García, M., y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (20), 127-145. <https://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gil-Monte, P., y Figueiredo-Ferraz, H. (2013). Psychometric properties of the 'Spanish Burnout Inventory' among employees working with people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*. 57(10), 959-968
- Gutiérrez del Álamo, P., y Piedrabuena, M. (2011). Riesgos ergonómicos y psicosociales en el sector docente. *Salud Laboral: Escuela*, 4, 1-8.
- Hernández, C., Gamboa, A., y Prada, R. (2021). Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis. *Boletín Redipe*, 10 (9) 472-488. <https://cutt.ly/dKH98LW>
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. (2014). *Riesgos Psicosociales*. Enero de 2023, de INSHT. <https://bit.ly/3ITiv5g>
- Marilú, E., y Barreto, E. (2013). Síndrome de Burnout y estrés laboral en profesores. En *Memorias del II Congreso Binacional de Investigación, Ciencia y Tecnología de las Universidades* (pp. 293-300). Abya-Yala/UPS.
- Martínez-Ramon, J.P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1). <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpt.2015.02.001>
- Morales Muciño, M.R., y Tena Suck, A. (2007). *Factores asociados al síndrome de deterioro en maestros de educación especial*. [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana]. http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014882/014882_00.pdf
- Olivares Fong, L. del C., Nieto López, G., Velázquez Victorica, K. I., y López Guerrero, A. (2021). Síndrome de burnout. La multiplicidad de roles y su impacto en la labor docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 203-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.525231>
- Pérez Soriano, J. (2009). Seguridad y salud en los docentes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58, 30-35.

La formación docente de alumnos con discapacidad. El reto de la profesionalización

Juan Carlos Rangel Romero

jrangel@beceneslp.edu.mx

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

RESUMEN

La alineación de profesores asume un sinfín de experiencias, donde la participación en escenarios reales para el desarrollo de las prácticas docentes y el avance en la formación de los respectivos planes de estudio conforman el trayecto profesionalizante. Para cubrir estos dos elementos, ha de suponer que el estudiantado tiene las mismas condiciones que les faciliten el acceso, como lo es la vista, la movilidad o la habilidad mental, pero en el momento que existe una persona con discapacidad que sale de este perfil, se enfrenta a situaciones de desventaja en las que debe sopesar y proponer ajustes para su mejor inclusión. La falta de investigación acerca de la preparación de docentes en situación de dificultad en la educación superior, conlleva el desconocimiento de formas de intervención y atención, por lo que a través de una investigación cualitativa de diseño longitudinal no experimental, se da seguimiento a un caso en el periodo 2021-2023, para identificar la manera en la que el proceso de profesionalización se vive y se ajusta a las necesidades propias de la enseñanza, reconociendo desde las propias barreras culturales, arquitectónicas, materiales y de los trayectos formativos, los retos en la instrucción profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores, accesibilidad para los discapacitados, experiencia pedagógica, programa de estudios.

INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa a partir de los antecedentes del programa de integración escolar en 1993 en México, contribuyó a que desde diversas áreas tanto económicas, políticas, sociales, etc., se aperturase la incorporación de las personas en alguna condición de vulnerabilidad con la intención de favorecer su participación democrática, que para Illán y Saorín (2011) implica la relación y la cooperación entre el sujeto y el contexto, que dirige a una transformación progresiva de las estructuras sociales.

Con esta participación en sociedad la accesibilidad a una variada vivencia de experiencias, se abrieron las puertas a todos los niveles existentes, en

los que la preparación profesional dejó de ser ajena a los grupos vulnerables.

Esa participación y transformación de las formas de hacer y ser, impulsó un cambio en las maneras de tomar parte en comunidad, por lo que la preparación a partir de los programas de estudio 2011 para la educación básica y el 2018 de formación docente, incitó la idea de la inclusión educativa como un proceso que garantiza el derecho a una educación de calidad para todo el estudiantado en igualdad de condiciones, prestando mayor atención a aquellos que se encuentren en una condición de vulnerabilidad (OEI, 2022).

En el caso de la escuela para maestros en el estado de San Luis Potosí, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE), este cambio llevó a sus aulas a un número de estudiantado en condiciones de vulnerabilidad, los que se encuentran identificados como personas con discapacidad manifiesta, por lo que surge una pregunta de investigación, ¿de qué manera las personas con alguna condición especial llevan a cabo su experiencia en la preparación a la docencia?

A través de una investigación de corte cualitativo de diseño longitudinal no experimental, se inició a dar seguimiento a un estudio de caso de nuevo ingreso, en el ciclo escolar 2021-2023, los que permitirán rescatar las experiencias docentes, estudiantiles e institucionales para tener referentes con respecto a los procesos de enseñanza del estudiantado en situaciones de vulnerabilidad en la educación superior.

El presente texto es un reporte parcial de investigación cuyo objetivo general es el de identificar los procesos de profesionalización docente en alumnado con discapacidad en la educación superior al interior de la BECENE. Para su estudio el documento está dividido en tres bloques con tres objetivos específicos.

El primero de ellos es identificar la problemática de la carencia de investigación acerca de la enseñanza docente en personas con discapacidad, debido a que en lo general los programas de estudio se dirigen a usar todos los sentidos como parte de la sistematización en la enseñanza y la preparación, por lo que es común dejar sin ajustes los elementos requeridos para la preparación de personas con carencias fisiológicas. El segundo es la identificación conceptual de los elementos propios de la integración, que permiten la guía y la transformación de las prácticas de enseñanza al interior de la BECENE, y, por último, reconocer las dificultades de un estudio de caso, que brinda voz a los problemas más comunes a las que se enfrentan las personas en situación de desventaja en la profesionalización docente.

El trabajo concluye con la idea de que la inclusión educativa en la preparación de docentes debe implicar un ajuste desde la organización de

los programas de estudio, debido a que estos son los que generan las principales barreras para acceder a la profesionalización debido a los criterios propios para su promoción.

Planteamiento del Problema. La carencia de investigación sobre la preparación de personas en situaciones de vulnerabilidad en educación superior.

La preparación de profesores en el área de las ciencias humanas conlleva una serie de acciones y ensayos en diversidad de contextos, además del estudio disciplinar de una variedad de contenidos.

Para Nieva y Martínez (2016) la preparación de profesores abarca un enfoque centrado en el aprendizaje significativo y desarrollador, por lo que la experiencia que construyen a lo largo del trayecto de formación representa parte del proceso profesional que se cursa al interior de la escuela normal.

Ante la gran cantidad de formas de experiencias existen a su vez, sujetos en situaciones de desventaja ya sea física o sensorial que las llevan a la práctica, por lo que todos en esencia tenemos entonces diferentes maneras de desarrollar y vivir los momentos de formación, de los que se desarrollan nuevas ideas que se convierten en teorías, postulados, programas y acciones que se dirigen a la mejora continua y de calidad de los servicios. En el ciclo escolar 2021-2022, la BECENE tiene una matrícula de 1,054 estudiantes, de los que uno de ellos tiene discapacidad manifiesta, la que es la ceguera, en la licenciatura en Inclusión Educativa, una de las ocho carreras que oferta la escuela Normal, lo que representa un 0.09% del total, que aun al ser una cifra pequeña, implica un reto en la profesionalización docente.

Estas experiencias educativas que implican la preparación de profesores en la BECENE carecen de ser ajena a las personas con discapacidad, las que viven los mismos procesos de formación al resto del alumnado que, de manera semejante o diferente, procuran realizar ajustes según su condición y necesidad en relación al trayecto formativo. La discapacidad es definida según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) como un fenómeno complejo que refleja una relación estrecha y al límite entre las características del ser humano y las peculiaridades del entorno en donde vive.

La carencia de investigación acerca del seguimiento de casos para la reconstrucción de experiencias de inclusión escolar en educación superior es un elemento de interés para la edificación de modelos que favorezcan la inclusión al interior de los servicios escolarizados de la preparación docente. Para Tenorio y Ramírez (2016), la importancia de los resultados de estos estudios es que brindan la posibilidad de dos dimensiones, por un lado, la generación de apoyos para dar respuesta a los procesos de

enseñanza – aprendizaje y por otro evidenciar las deficiencias de las condiciones ofrecidas por las instituciones en el transcurso de tránsito profesionalizante.

Desde la propia práctica profesional al interior de las actividades académicas del estudiantado y así también del profesorado en la BECENE, es clave la identificación de las situaciones que se dejan en ocasiones de lado y que favorezcan la puesta en acción de propuestas y ajustes a la diversidad de dimensiones que se atienden en el modelo escolar.

Es entonces básico, que el seguimiento de casos del estudiantado permita reconocer las dificultades, facilidades, las maneras y las experiencias que accedan a construir una política de inclusión al interior de la escuela normal que favorezca la incorporación de otros miembros con las mismas condiciones en un futuro próximo, investigación hasta hoy carente en esta casa de estudios.

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

El proceso de investigación asume elementos de amplio interés para el desarrollo experiencial, los que se dirigen a reconocer la inclusión como política escolar, las adecuaciones de acceso y los procesos de formación profesional.

¿QUÉ ES LA INCLUSIÓN?

La inclusión es una política pública que se dirige al acceso a las posibilidades, para la UNESCO (2021), es uno de los principales desafíos en el mundo para el año 2030, en los que se busca la erradicación de la exclusión, siendo la igualdad el paso siguiente a una educación de calidad.

Desde el plan y programas de estudio para la educación básica en SEP (2018), se ha generado una estrategia general de inclusión que se dirige a la consolidación de un modelo educativo que favorezca los derechos de las personas con discapacidad, buscando al interior de los centros escolares la valoración de la diversidad como una condición inherente al ser humano.

Como parte de la política educativa, para Booth y Ainscow (2000), la inclusión se dirige más allá de solo el acceso a las escuelas para el alumnado con alguna condición de discapacidad, sino eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Estas se dirigen al reconocimiento de las dificultades a las que se enfrenta el alumnado en la diversidad de procesos de enseñanza y aprendizaje, los que también se rigen al reconocimiento de las diferentes culturas, valores, tradiciones, etc., que también plantean una situación a la que deben buscar respuesta los sistemas educativos.

De esta forma y con estas condiciones es preciso entonces reconocer que la inclusión es parte de la nueva condición en la que la escuela debe dar respuesta de manera integral a las diversas necesidades de participación de

los grupos humanos, en los que se mantengan de carácter presente aquellas condiciones que desde la Constitución política y los derechos humanos, suman a la mejora de la calidad de vida y de oportunidades para todos.

¿QUÉ SON LAS ADECUACIONES?

En el ámbito educativo hablar de adecuaciones es referirse a ajustes, estos se refieren a la capacidad de las instituciones para satisfacer las necesidades de algunos de sus miembros (SEP, 2000). De este tipo en lo general se reconocen dos de amplio interés. Las que se refieren a acceso al currículo y a los elementos del currículo.

Desde esta concepción las adecuaciones de acceso al currículo se refieren a las modificaciones, a una diversidad de elementos como lo son la sonoridad, el mobiliario, la infraestructura, etc., para que la persona en condición de desventaja, sea capaz de utilizarlas de la manera más autónoma posible.

Otras se refieren a los elementos del currículo, las que son entendidas estas como los ajustes a las metodologías de enseñanza, la evaluación, los contenidos, así como a los propósitos.

La importancia de estas es que dirigen las acciones al acceso a la posibilidad, en las que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Para Méndez y Mendoza (s/f) son definidas como aquellos obstáculos que el estudiantado en situaciones e interacciones entre estos y sus contextos, por lo que estas recaen en las propias facilidades y/u oportunidades que el medio genera.

El estudiantado que presenta alguna condición de desventaja, es el que más se enfrenta a este tipo de condiciones, en muchas ocasiones debido a que en lo general, muchos de los elementos que se utilizan al interior de los servicios educativos se dirigen al colectivo para el que ha sido diseñado, tal como lo es escalones para subir y/o bajar, así como materiales auditivos y/o visuales entre muchos más.

Con estas concepciones es de suma importancia reconocer la experiencia que el estudiantado en situación de desventaja desarrolla en estos procesos de formación, ya que son las principales situaciones que forman parte de su vida académica en la docencia, tal como lo son las escuelas de práctica, los materiales educativos y los procesos formativos a través de los programas de estudio.

LOS PROCESOS FORMATIVOS

La formación es el proceso en el que se da un cúmulo de saberes, acciones y eventos de orden escolar que forman parte de la preparación del alumnado en tránsito. Para Arenas y Fernández (2009), la importancia de este tipo de temas es que generan mayor conciencia en las instituciones

educativas acerca de la creación de nuevas prácticas educativas, la investigación y la acotación del currículo escolar.

Al interior de todo proceso de aprendizaje, varias serán las experiencias que el alumnado va desarrollando en el transcurso de los programas educativos, los que en su generalidad serán acompañados por el profesorado, quien asume junto a ellos, las vivencias del aprendizaje.

El profesorado entonces como parte del proceso de acompañamiento, reconoce junto al que estudia, la manera en la que el proceso de preparación va asumiendo y cobrando valor, el que al igual que el alumnado, crece en el mismo y construye su propia reflexión acerca de los estudios.

Para ello, varios serán los elementos que forman parte de la experiencia educativa, los que se referirán a los materiales, los recursos, el programa de estudios, los modelos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la forma en que estos se interrelacionan en el caso de las personas con discapacidad, abren la pauta a la identificación de maneras en las que se asuman nuevas posturas acerca de la preparación del estudiantado.

El investigar acerca de la manera en la que se desarrolla el proceso de preparación en alumnos con una condición de discapacidad, abre la puerta a las alternativas de acceso a la participación de formas en las que la gestación de profesores en la escuela normal desarrolle alternativas para todo aquel interesado en desarrollar este tipo de profesionalización.

DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo de la investigación es el de describir el proceso formativo de una persona con discapacidad manifiesta en el trayecto profesionalizante de la preparación docente durante el ciclo escolar 2021-2022 y 2022-2023 al interior de la BECENE. Este estudio implica un diseño cualitativo longitudinal no experimental. Dzul (2013) la define como aquél que se realiza sin manipular de manera deliberada variables. Se basa de forma general en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos. Considerando que existe suficiente información teórica acerca del tema, se procede entonces a la descripción para conocer a detalle la forma en la que se construye la experiencia vivencial del estudiantado con una condición de discapacidad.

Enmarcada dentro del modelo de investigación etnográfica, se reconoce el trayecto profesionalizante en la construcción del perfil profesional de la persona con discapacidad. De esta manera se examinan las experiencias que conforman el acontecer diario del alumnado en la relación cultural, académica, personal, social y de intercambios comunicativos que forman parte del vivir hacia la construcción de la docencia.

El seguimiento se deriva de la construcción de ciclos reflexivos, en los que se utilizó el diario de campo para desarrollar anotaciones, así como

fotografías de las actividades, cuidando el consentimiento del estudiantado para el manejo de esta información.

Para el estudio se construyeron categorías, con el objetivo de hacer el análisis a la que converge la información posterior a las triangulaciones de los datos acerca de los fenómenos observados y las características que involucraron estos hechos (Aguilar y Barroso, 2015).

A lo largo del transcurso de la investigación se obtuvieron experiencias de interés en la categoría de práctica para la formación de la docencia, en la que se rescatan elementos de utilidad para su estudio.

RESULTADOS

EL CASO DE AURELIA. EL DESEO DE SER UNA MAESTRA CON DISCAPACIDAD VISUAL

Aurelia es originaria de la comunidad de Tancoco, Veracruz-México. En su infancia, vivió con sus padres y hermana. Sus progenitores trabajaban en labores del campo, y ella estaba al cuidado de su abuela materna quien algunas veces la llevaba a la escuela. Por la condición socio económica baja de la familia, la educación era complicada para ambas hermanas.

A los 15 años la joven se daba cuenta de que estaba perdiendo la vista, pero al carecer de recursos económicos la atención médica pasaba a segundo plano. En el momento que el problema avanzó, buscaron ayuda, detectándose un tumor esfenoidal. Desde el área clínica, este es un tipo de formación infrecuente, anómala del tejido en los senos paranasales (Menocal et al., 2011) en la que al área médica aún le falta conocimiento para su atención.

Al ser una persona con una discapacidad presente y manifiesta, ella, una mujer joven y con metas, decidió entrar a la escuela para la formación de maestros en la carrera de Inclusión Educativa (IE) en el ciclo escolar 2021-2022. Aurelia antes tenía otras expectativas, porque existía en su pensar que carecía de las habilidades para estar en la escuela Normal, debido a que en el momento que perdió la visión todos creían que ella fracasaría en el avanzar profesional; que la discapacidad visual era un impedimento para realizar una vida normalizada.

Al ser una mujer con ceguera, ella quiere ser aquella docente que apoye a todas las personas que, como ella, carecen de ser tomadas en cuenta, no solo por alguna discapacidad, sino porque también existen otros factores que la limitan en la sociedad. La licenciatura en Inclusión Educativa le gusta, las materias que cursa son interesantes desde su juicio, y la información que se le proporciona es crucial para su formación; aunque lo acepta, se le complica mucho. Es un reto, puesto que le implica extrema responsabilidad, ya que es consciente de que trabajará con personas en otro momento.

Lo más difícil en su trayecto han sido el manejo de las herramientas tecnológicas, porque debe aprender a utilizarlas de forma individual, explorando las cosas, y esto requiere a veces de tiempo, el que carece de ser considerado por algunos docentes en clases. Por ejemplo, la plataforma educativa virtual, donde se suben las lecturas de clase y materiales de trabajo, donde algunos de los elementos que la integran son visuales y se le dificulta conocerla e interactuar en ella, por lo que debe pedir ayuda de quien esté cerca, que en varias ocasiones desconocen el saber o entender la manera de ayudarla. Las aplicaciones que le mandan el profesorado de carrera para trabajar en las diversas materias son inaccesibles, tampoco le son compatibles con el lector para los ciegos JAWS, por lo que desde esta parte considera que los medios tecnológicos fallan en el estar diseñados para todos, son pocos los que sí, y en el momento que se trata de pedir ayuda las personas en varias ocasiones necesitan de la disposición de hacerlo.

En la actualidad, considera que es una persona capaz de realizar lo que se proponga. Es una mujer inteligente y le gusta ayudar a los demás, pero por otro lado sus emociones intervienen mucho en las actividades que realiza en la vida cotidiana y ella considera afectan su desarrollo personal. Una de las condiciones que la ha limitado en la mayoría de las ocasiones, es que carece de recursos económicos para llevar a cabo las compras de todos los materiales que le solicitan, también ser ciega la perturba, porque reconoce que se atrasa en muchas de las actividades de la escuela.

A lo largo de su formación le pasaron cosas de las que ha aprendido, ya sean malas o buenas las experiencias las tiene y de ella depende el avanzar o darse por vencida, aunque algunas ocasiones le da pena que existan personas que, en vez de apoyarla, la perjudiquen. Por esta razón le gustaría ayudar a la sociedad en el futuro.

EL ESCENARIO ESCOLAR. LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La práctica docente es un espacio en el que se da un conjunto de múltiples experiencias con fines establecidos. Desde el programa educativo se plantea que:

La práctica docente, en el ámbito de los servicios de Educación Especial, se constituye en un conjunto de acciones complejas en las que se articulan ... las intenciones educativas que devienen tanto de los principios y fundamentos de los enfoques del plan y programas de estudio, las finalidades de la escolarización, así como de las necesidades, expectativas e intereses de los diferentes actores que concurren en las escuelas de educación básica (SEP, 2018, p. 5).

Para llegar a este propósito, el programa establece el llevarlas a cabo en los escenarios en los que se lleva a cabo el servicio de educación especial.

LA PREPARACIÓN PARA LA PRÁCTICA. EL ACERCAMIENTO DEL ESTUDIANTADO CIEGO

La preparación para la práctica profesional es desde la mirada de Jiménez et al. (2014), es la manera de darle sentido tanto a la profesión como a la formación. Por tanto, la anticipación de situaciones conlleva a conocer los contextos, las condiciones y características de un sinfín de hechos que se presentan de manera constante en el conocimiento de la profesión y el futuro laboral.

Para ello se da pauta a la preparación para la jornada establecida, la que implica entonces el acercamiento y la elaboración de instrumentos para el desarrollo de los aprendizajes clave de los programas escolares. Estos se refieren al “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017, p. 107).

De acuerdo con el estudiante 1:

En este primer día al llegar a la institución, nos explicaron la manera de trabajar; es una escuela multigrado, atienden a alumnos de diferentes edades, presentan discapacidad visual y hay un grupo de educación especial, en el cual atienden a los alumnos con ceguera y alguna discapacidad asociada. Dimos un recorrido para conocer la institución, especialistas, docentes y alumnos, también para conocer de qué manera se trabaja (comunicación personal 14 febrero 2022).

Desde esta experiencia, la que estudia empieza a identificar las situaciones propias a las que se hará frente, las que darán en ella la formación experiencial que le corresponde desde el escenario escolar y su interacción en el contexto, el tipo de estudiantado, los materiales y las necesidades propias de su instrucción en las aulas ante los procesos de formación.

Es entonces que, con el conocimiento del escenario, la puesta en marcha de las indicaciones generales al interior del servicio, el conocimiento de la tarea y el propósito formativo, es posible comenzar los trabajos.

LA VIVENCIA DESDE EL ESTUDIANTADO. UNA EXPERIENCIA DE VALOR

A través de llevar a cabo el proceso de formación en los escenarios reales, la manera de desarrollar la práctica docente asume diversas reflexiones. De inicio en su vivencia es posible reconocer su experiencia, que también implica una forma de saber que no involucra necesariamente conocimiento (Tallaferro, 2012), en la que una persona con una discapacidad visual es capaz de reconocer la normalidad en la que trata de desarrollar su formación tanto en un contexto de aprendizaje como el de un programa escolar que carece de sugerencias en adecuaciones para su intervención, las siguientes serán estas experiencias de valor.

El Estudiante 1 mencionó que:

Al realizar mis intervenciones, considero que el material que emplee para las actividades fue bueno, pero modificaría, por ejemplo, el material hecho con unicel porque los niños lo rompen. Considero también, que me hace falta estrategias para motivar a los alumnos, ya que en ocasiones no quieren hacer las actividades y muestran desinterés.

En síntesis, las experiencias que he obtenido a lo largo de la práctica me llevan a reflexionar mi quehacer como futura docente, tengo claro que, para el logro del aprendizaje, se requiere que el contenido sea significativo y relevante para el alumno, lo que presupone el necesario margen para el docente con respecto a los planes de estudio, es sin lugar a dudas un elemento facilitador. Por otro lado, la evaluación es una de las competencias claves de los profesores, quienes deben poseer la capacidad de observar y detectar las dificultades de los estudiantes para poder ofrecerles retroalimentación oportuna. Es indispensable que, como docentes, tengamos información precisa del contexto escolar y del aula, debemos conocer las características del grupo escolar para poder atender las necesidades que se presenten, establecimiento de relaciones, roles, consignas, etc. (comunicación personal 30 junio 2022).

Con este análisis desde la vivencia de la que estudia, es interesante la manera en la que reflexiona sobre la práctica, en la que la profesionalización docente en escenarios vivos forma parte del desarrollo de las experiencias docentes, que asume una condición de evolución en la resolución de soluciones para la conclusión de las tareas discentes.

Es importante señalar que si bien la inclusión se refiere a la ya señalada como esa transformación de los sistemas escolares, cabe hacer referencia que la experiencia que el profesorado en formación desarrolla, impulsa a una condición nueva de atención en el programa de prácticas 2018 desde el interior de la BECENE, que se puede entender como el logro de los objetivos de aprendizaje que se deben de cursar como parte de la preparación profesional, pero así también como un reto del sistema educativo nacional, ya que el programa carece de sugerir alternativas para la formación de este tipo de estudiantado con alguna discapacidad, en la que si bien el objetivo es la eliminación de barreras, el mismo currículo genera algunas, como lo son los materiales, las actividades, la evaluación, la participación, etc.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A lo largo de este reporte parcial de investigación se ha identificado que la preparación de maestros en personas con discapacidad asume retos

importantes desde la escuela Normal y de los programas de estudio, ya que estos deben ser parte de los mismos trayectos formativos que todos aquellos que se preparan para ser docentes. Desde la categoría de práctica para la formación de la docencia, la que estudia ha reconocido que su actividad principal es centrarse en el desarrollo de la función estudiantil en la relación con la escuela, en la que la tarea se orienta a fungir la manera normalizada la tarea educativa, en la que ha procurado establecer patrones de seguimiento e intervención en su ensayo docente. El análisis de su función, así como de su reflexión acerca de la tarea instructiva, la dirigen a intervenir de forma consciente sobre su futuro como personal escolar, percibiendo que carece de tener intereses comunes al resto del grupo de preparación discente, ya que los estilos de participación y manejo de la información son ajenos a la condición del caso, como lo son el intercambiar sus experiencias, tanto de forma escrita como a través de imágenes, el establecer ajustes a su intervención a partir de dialogar sus situaciones vividas con otros, o establecer estrategias en común con el resto de la comunidad en preparación.

De la misma forma, se reconoce que en relación al logro de indicadores como los señala el programa, se procura alcanzar y utilizar el vocabulario específico de la tarea escolar, en la que la reflexión que desde el estudiantado realiza, abona al logro del perfil de egreso, pero así también el programa obstaculiza en las orientaciones que establece para el que estudia, ya que generaliza las actividades como si todo aquél que cursa el programa tuviese los mismos sentidos funcionales.

En verdad para quién estudia, la formación docente implica un reto ya que la tarea se articula a la participación en el escenario escolar, pero deja de lado la vida que como estudiante tiene, en la participación activa que implica el trayecto al interior de la misma escuela formadora, en la que el proceso implica el trabajar de múltiples formas el acceso a la información, la que es en muchos momentos visual, escrita y/o que implica el desplazamiento rápido de cambio de actividad, la que pone en desventaja a la persona con una discapacidad visual manifiesta, ya que sus situaciones personales en varias ocasiones son de desconocimiento o empatía por parte de su propio contexto académico.

Con este texto se ha alcanzado el objetivo general del documento, ya que se han identificado los procesos de profesionalización educativa en alumnado con discapacidad en la educación superior al interior de la BECENE, los que son los mismos que el resto de la matrícula escolar, pero asume compromisos y ajustes que son consensados, dialogados, planificados y sistematizados para el mejor desarrollo de la que estudia.

Así también se han alcanzado los objetivos específicos de cada apartado, reconociendo de inicio que la falta de experiencias acerca de la manera de llevar a cabo la docencia desde la mirada de las personas con

vulnerabilidad, resta a las formas de participación desde los programas de estudio, por lo que los ajustes que realiza el alumnado desde su propia vida diaria aportan formas en las que se sopesa la manera de desarrollar la enseñanza.

También se ha conocido desde el marco teórico aquellos referentes a los que desde la inclusión se alude, pero que carecen de tener sentido si dejan de ser puestos en marcha a la realidad. Por lo que las experiencias a través del estudio de casos asumen una mirada de amplia representación para entender la forma correcta de hacer y ser partícipes de los trayectos de preparación. Por último, es de suma importancia el reconocer que las experiencias en la docencia en la profesionalización docente desde el alumnado con una condición de discapacidad, aporta relatos que suman a la manera de entender las formas de participación, colaboración y enseñanza para las personas en situaciones de vulnerabilidad, que enfrentan barreras en su día a día y las que se deben identificar para ser capaces como institución el disminuirlas.

Sin duda la inclusión educativa en la preparación de docentes, debe implicar un ajuste desde la organización de los programas de estudio, debido a que estos son los que generan las principales barreras para acceder a la profesionalización debido a los criterios propios para su promoción, en los que carecen de plantear ajustes o soluciones ante las dificultades que presenta una porción del estudiantado, por lo que la investigación acerca de las vivencias y las maneras de acceder a la enseñanza abonan a la preparación de maestros.

REFERENCIAS

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Arenas, M., y Fernández, T. (2009). Formación pedagógica docente y de desempeño académico de los alumnos en la facultad de Ciencias Administrativas de la UABC. *Revista de Educación Superior*, 38(150), 7-18. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-2760200900020001&script=sci_abstract&tlang=en
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Dzul, M. (2013). Repositorio Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/handle/123456789/14902>
- Illán, N., y Saorín, J. (2011). Integración Curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educar em Revista*, 41, 17-40. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300003>
- Méndez, J., y Mendoza, F. (s/f). Eliminando las barreras para la inclusión y la participación en la UASLP. COMIE, 1-10. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2257.pdf
- Menocal, N. D., Garrote, A., Villanueva, J. M., Gil, M., y Calle, J. A. (2011). Tumor carcinoide del seno esfenoidal. Una localización infrecuente. *iMedPub Journals*, 7(15), 1- 4. <https://doi.org/10.3823/06>
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- OEI (2022). *Inclusión y Equidad Educativa*. <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion-y-equidad-educativa/xxx>
- OMS (2011). *Organización Mundial de la Salud y Discapacidad*. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=17&subs=202&cod=1873&page=>
- SEP (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- SE. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje*.

- conducta o comunicación.*
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/SxBDo7zY3u-1Informe_final_equidad-e-inclusion.pdf
- SEP (2018). *Iniciación a la práctica docente en los servicios de educación especial.*
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LIE/Iff7TzZgNxX-LIE307.pdf>
- SEP (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias.*
https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/qndxIuWxm8-Integracion_Educativa_aula_regular.pdf
- Tallaferro, D. (2012). La formación docente: experiencia para el saber y la reflexión. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* (18), 113-127. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65226271003.pdf>
- Tenorio, S., y Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y Educadores*, 19(1), 9-28. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564001.pdf>
- UNESCO. (2021). *Inclusión en la Educación.*
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>.

Revisión sistemática sobre atención a la diversidad de estudiantes universitarios a través de metodologías activas

Gloria Soto Martínez

gsoto@edu.uned.es

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

María Marco Arenas

maria.marco@um.es

ISEN Centro Universitario

Helena Fuensanta Martínez-Saura

helena.fuensanta.martinez@um.es

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

RESUMEN

Una respuesta educativa inclusiva debe de ser uno de los objetivos esenciales de la docencia universitaria. Para ello, se debe tener presente el empleo diferentes metodologías adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Como pueden ser la utilización de metodologías activas, gamificación, accesibilidad en el contenido, etc. Este trabajo consiste en realizar una revisión sistemática con el fin de conocer la situación actual del empleo de metodologías activas para atender a la diversidad de los estudiantes universitarios. El procedimiento de búsqueda documental se ha llevado a cabo a través de las bases de datos Scopus y Google Académico. Se acotaron los criterios de búsqueda durante el período temporal 2017-2023. Tras aplicar los criterios de selección y calidad, se han identificado un total de 22 estudios como muestra total. Finalmente destacar que los resultados demuestran el incremento del uso de metodologías activas en la atención a la diversidad a estudiantes universitarios. En suma, sería interesante tener en cuenta la existencia de una necesidad a la hora de acotar las utilidades y potencialidades de las diferentes metodologías activas en lo que concierne a la respuesta educativa sobre las necesidades del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, inclusión, Wooclap.

INTRODUCCIÓN

La diversidad es una realidad social, y en las aulas de enseñanza universitaria se extrae. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE), tienen el derecho a recibir una educación de calidad y adaptada a sus necesidades (LOMLOE, 2020). Para respetar ese derecho, es necesario que los docentes ajusten sus métodos, metodologías, materiales y recursos a dar respuesta a sus estudiantes (Akalin et al., 2014).

Dada la diversidad que se encuentra en las aulas universitarias, con una gran variedad de ritmos de aprendizaje, capacidades, niveles curriculares, etc. Hay que tener en cuenta y saber trabajar esas diferencias individuales por parte de los docentes, teniendo un papel muy importante la variable motivación. El profesorado no solamente debe de atender a dar una respuesta ajustando los materiales, sino también debe de tener presente el cómo presenta ese contenido, para que sea trayente, ajustado, motivador, entre otras cualidades. Y, por lo tanto, es necesaria una formación e interés por parte del profesorado motivarla y atender a los estudiantes (Mayo et al., 2020).

Las tecnologías emergentes son un soporte que pueden resultar adecuado para motivar y enriquecer a los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje (Mites Vilela et al., 2022). El empleo de pueden ayudar a ir dejando atrás la visión del profesor trasmisor del conocimiento y transformándolo en el facilitador de este conocimiento, y además debe de hacerlo de una forma creativa y motivadora (del Águila Ríos et al., 2019).

Es por todo lo anterior, que el objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática de los estudios realizados sobre atención a la diversidad de estudiantes universitarios a través de metodologías activas.

MATERIALES Y MÉTODOS

DISEÑO

Este trabajo tiene un carácter cual-cuantitativo siguiendo la metodología de una revisión sistemática. Por lo que, se realizó una búsqueda y recopilación de documentos científicos empleando el modelo de la declaración PRISMA (2020) con la finalidad de analizar y conocer los documentos relacionados con el uso de metodologías activas para atender a los estudiantes universitarios que presentan alguna diversidad funcional.

OBJETIVOS

Este trabajo pretende desarrollar una revisión sistemática de las investigaciones publicadas en las bases de datos Scopus y Google Scholar durante el período temporal 2017-2023.

Además, y de modo más concreto, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Sintetizar el objetivo de los trabajos.
- Estudiar los resultados obtenidos con el uso de la metodología activa.

BÚSQUEDA EN BASE DE DATOS

Para este estudio se ha empleado como fuente principal de búsqueda de información, la base de datos como principal motor de búsqueda la base de Scopus y complementaria a esta fuente, se ha empleado Google Académico.

Para la búsqueda de documentos, se han utilizado como palabras clave los siguientes términos, tanto en español como en inglés: “metodologías activas” “active methodologies” “inclusión” “inclusion” y “educación superior” “higher education”. Y como operadores booleanos “AND”. Además, para poder hacer un estudio más profundo de los artículos inicialmente encontradas en las fuentes de datos, se han establecido una delimitación de inclusión y exclusión para su selección, siendo éstos:

Tabla 1. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Publicaciones en artículos científicos	Publicaciones en libros o congresos
Período: 2017-2023	Artículos en cerrado
Texto completo	Publicaciones duplicadas
Idioma: español	Aspectos no relacionados propiamente con la metodología y la diversidad o inclusión
Nivel educativo educación superior o similares	Otros niveles educativos diferentes al superior

Fuente. elaboración propia

De la primera búsqueda empleando las bases de datos y las palabras claves anteriormente mencionadas, con 140 registros iniciales. Se delimitaron los documentos tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión expuestos en la tabla 1. Quedado reducido el número de documentos a analizar a 22 documentos identificados. Una vez seleccionados los manuscritos más apropiados para la obtención de información relevante acerca del objeto de estudio, se procedió a la codificación de variables.

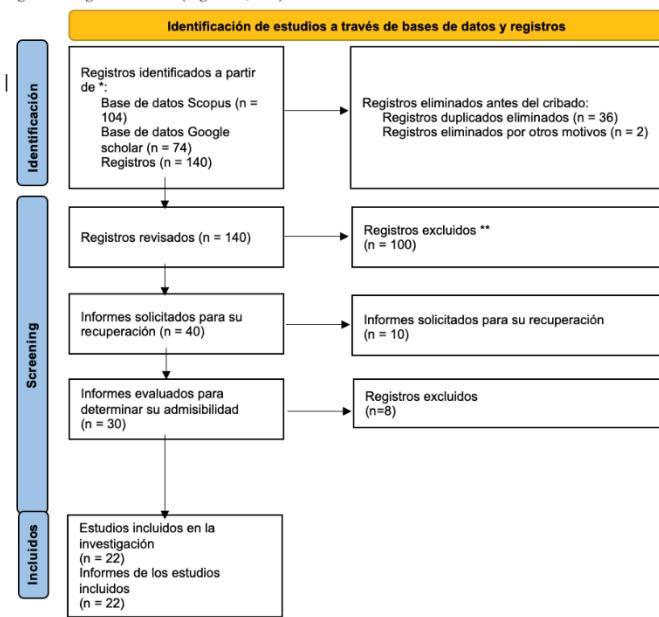
CODIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Variables generales (autor/es, año, título y resumen).

Variables específicas (palabras clave, base de datos, accesibilidad del documento, tipo de documento, tipo de estudio).

Variables relacionadas con la temática de estudio (inclusión, metodologías activas y nivel educativo).

Figura 1. Diagrama PRIMA



Fuente: Tomado de Page et al.,2021

RESULTADOS

En este apartado se presenta la tabla 2 con el resumen de los artículos analizados según autores, año, título, objetivo y resultados centrados en el uso de las metodologías activas y la inclusión.

Tabla 2. Resultados de análisis artículos

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados uso metodologías activas para la inclusión
Cámara, Á. M., Díaz, E. M., y Ortega-Tudela, J. M.	2017	Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC.	Ofrecer al alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria)	El aprendizaje-servicio facilita la adquisición del aprendizaje

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados
García, A., Gómez, P. y Monge, C.	2017	La atención a la diversidad en los Moocs: una propuesta Metodológica.	una formación integral utilizando metodologías activas en el aula universitaria. Estudiar las posibilidades los Moocs ofrecen para personalizar la enseñanza y vencer los lastres que interpone la virtualidad en la educación a distancia.	uso metodologías activas para la inclusión y desarrolla una conciencia social y cívica, que puede atender a la diversidad.
Luque Espinoza de los Monteros, M.P.	2017	Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitan a de Guayaquil.	Profundizar en la identificación de la formación de los docentes para un buen desarrollo su práctica profesional en relación con la inclusión educativa.	Los MOOCs dan una visión de la diversidad como elemento enriquecedor y de pertenencia. El profesorado debe de cambiar la mentalidad y formarse para ver a los estudiantes con necesidades como una oportunidad de cambio y adaptación metodológica.

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados uso metodologí as activas para la inclusión
Arias, I.C.	2018	Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad.	Proponer ambientes escolares de interacción y comunicación a través de la estrategia metodológica de la investigación acción participativa (IAP).	Reflejan la necesidad de cambios metodológicos como la investigación en acción participativa (IAP), para que participen en el conocimiento y en la atención a la diversidad. Necesidad de una formación continua en actualización de las tecnologías emergentes, que permita atender los derechos de una educación ajustada y de calidad.
Paz Maldonado, E.	2018	Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior.	Reflexionar sobre las competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior.	
Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L.	2019	Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad.	Atender a las necesidades e intereses del alumnado, promover el encuentro y vivenciar	Su propuesta metodológica potencia la accesibilidad

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados uso metodologí as activas para la inclusión
Fernández Jiménez, C., Hervás Torres, M., Aparicio Puerta, M., Polo Sánchez, M. T., y Tallón Rosales, S.	2019	Formación en competencias del alumnado de educación en la atención a la diversidad: diferencias según la titulación	estrategias inclusivas. Aplicar metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas (ABP), dirigido a alumnado de educación que cursa materias relacionadas con la atención a la diversidad en diferentes titulaciones.	d a la asignatura. Se muestran diferencias en el logro de competencias relacionadas con la diversidad según la titulación cursada.
Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendoza-Lázaro, S.	2019	El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI	Realizar una revisión sobre las principales aportaciones del AC ante los nuevos retos educativos de este siglo.	El AC facilita la adquisición de habilidades para atender aspectos sociales y emocionales
Leiva, J., Isequilla Alarcón, E., y Matas Terrón, A.	2019	La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional:	Conocer las actitudes y percepciones que tienen los estudiantes de la Universidad de Málaga acerca de la atención a la diversidad y las respuestas educativas	Los estudiantes universitarios muestran una actitud favorable hacia la inclusión del alumnado con

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados
Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M. J. y Campoy, J. M. F.	2019	ideas y actitudes del alumnado universitario	inclusivas ante las necesidades del alumnado universitario con diversidad funcional.	uso metodologías activas para la inclusión diversidad funcional. Manifestan do una necesidad de promover acciones pedagógicas y metodología s activas e innovadoras para favorecer la educación inclusiva. Necesidad de implicar y motivar a los estudiantes con metodología s activas, como la gamificación n que puede facilitar inclusión educativa.
Alcalá del Olmo Fernández, M.J., Santos Villalba, M.J. y Leiva	2020	El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva.	Poner de relieve el uso de la gamificación como un medio para fomentar la inclusión.	Importante la formación en recursos metodológic os para desarrollar en los futuros
		Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias	Resaltar la función del empleo de metodologías activas innovadoras en la promoción de competencias	

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados
Olivencia, J.J.		interculturales e inclusivas en el escenario universitario	interculturales e inclusivas en el escenario universitario.	uso metodologías activas para la inclusión profesional
Defaz, M.	2020	Metodologías activas en el proceso enseñanza – aprendizaje	Abordar los fundamentos pedagógicos y conceptuales de las metodologías activas para orientar la gestión del docente en el proceso enseñanza.	fundamentar el desarrollar un plan de capacitación docente en metodologías activas para dar respuesta a las necesidades de las aulas.
García, Y., Morales, S. y Rodríguez, V.	2020	Abordaje de experiencias educativas digitales ante la crisis del COVID-19 en el contexto universitario con el alumnado de diversidad funcional.	Mostrar la importancia de las competencias digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuevos espacios virtuales en un momento distinto y forzoso al cambio, originado por la crisis sanitaria mundial de la COVID-19	El desarrollo de la competencia digital mejorará la educación inclusiva y su inserción. Desarrollando el potencial del alumnado con

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados uso metodologí as activas para la inclusión
Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González-Falcón, I., y Coronel-Llamas, J. M.	2020	Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia	Conocer, analizar y describir el proceso de adaptación de las metodologías didácticas activas ante el cambio de la docencia presencial a la docencia online, las actitudes del profesorado y sus valoraciones.	diversidad funcional. Las metodologías activas utilizadas han permitido una docencia virtual basada en un proceso de enseñanza-aprendizaje activo y Enriquecedor para todos los estudiantes. El docente debe de implementar diferentes estrategias que se adapten a las características del entorno de los estudiantes.
Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V., y Vargas Pérez, R. A.	2020	La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas	Realizar una caracterización del currículo vigente en las tres carreras de educación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Guayaquil.	Impacto de las tecnologías como
Mampaso, J. y Carrascal, S.	2020	El espacio como elemento facilitador del	Tener una visión global de la pedagogía contemporánea y	

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados uso metodologí as activas para la inclusión
Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual , B.	202 0	aprendizaje y de atención a la Diversidad El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos.	su impacto en el aprendizaje. Averiguar si la aplicación de metodologías didácticas activas en la etapa de educación primaria tiene consecuencias en el rendimiento académico de este alumnado en los inicios de la etapa de la educación secundaria obligatoria.	facilitadoras de un aprendizaje adaptado. Las metodología s activas fomentan el bienestar emocional y la inclusión. Facilitan la atención a la diversidad de todo el alumnado, adaptando el modelo educativo al alumnado y no a la inversa.
Usán Supervía, P.	202 0	Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria	Incluir el uso de diferentes metodologías participativas en el proceso de enseñanza de los deportes colectivos y valorar la opinión de los alumnos sobre las mismas.	A lo largo del curso va disminuyen do la valoración de las metodología s empeladas. La media más alta la obtiene la metodología observacion al y la más

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados
Ordoñez Ocampo, B. P., Ochoa Romero, M. E., Erráez Alvarado, J. L., León González, J. L., y Espinoza Freire, E.	2021	Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales.	Analizar las metodologías activas propicias para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación General Básica.	uso metodologías activas para la inclusión baja la metodología en grupo. Estos métodos activos cumplen su cometido al involucrar los diferentes componentes s del proceso de enseñanza- aprendizaje, potenciar la visión interdisciplinaria de los contenidos; promover las relaciones interculturales; enfatizar motivar a los estudiantes. Adaptación
Garcés Suárez, E. F., Garcés Suárez, E. M., y Alcívar Fajardo, O. L,	2022	Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas:	Establecer las técnicas apropiadas para el uso de metodologías activas.	de contenidos y recursos con metodología s que se adecue a las necesidades

Autores	Año	Título	Objetivo	Resultados
Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J. y Santos Villalba, M. J.	2022	Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital.	Conocer las valoraciones del profesorado acerca del potencial de las TIC para favorecer la adquisición de las competencias interculturales en sus estudiantes.	uso metodologías activas para la inclusión de los estudiantes. El profesorado hace más uso de las herramientas digitales como medio para la adquisición de conocimiento más que para propiciar la interacción cultural. Importante mejorar la formación permanente que estimulen la inclusividad
Muñoz-Rodríguez, D., Carmona-Rodríguez, C. y Bell, J.	2022	Fotovoz como metodología innovadora en educación superior	Analizar el uso de fotovoz en educación superior.	La fotovoz favorece los contextos de educación superior.

Fuente: Elaboración propia

Se han analizado 22 artículos centrados en las tecnologías emergentes, metodologías activas, diferentes metodologías activas, valoraciones del uso de diferentes metodologías. También se ha tenido en cuenta aspectos de diversidad, ¿qué metodologías facilitan la inclusión?, recursos para trabajar

la diversidad... Los objetivos de los trabajos perseguían estas temáticas y estaban centrados en la consecución de estos aspectos. Así, los resultados mostraban que esas metodologías cumplían el objetivo y que era necesario seguir trabajando en esta línea de inclusión y formación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de síntesis resaltar el incremento de los artículos en los últimos años relacionados con la temática del empleo de metodologías activas para la atención de la diversidad. Sobre todo, en el año 2020, entendiendo la situación de pandemia.

En relación con el análisis de los objetivos, muchos de los artículos pretenden comprobar si el empleo de metodologías activas, o metodologías emergentes o innovadoras fomentan de alguna forma la respuesta a la diversidad, sea esta del tipo que sea. Por ejemplo, el artículo de Rodríguez, et al. (2019) que persigue el estudio de “El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva” o el trabajo de Fernández Jiménez (2019) titulado *Formación en competencias del alumnado de educación en la atención a la diversidad: diferencias según la titulación*.

Con respecto a los resultados de los trabajos analizados. En primer lugar, se hace evidente la necesidad de una formación en los docentes, e incluso en la formación de los futuros docentes basada en el uso de las tecnologías emergentes y la atención a la diversidad. Este aspecto que se refleja en numerosos artículos encontrados en la revisión como Alcalá del Olmo Fernández, et al. (2020); Defaz (2020); Paz Maldonado (2018). En segundo lugar, algunas de las investigaciones dan especial importancia a la necesidad del cambio de mentalidad sobre la diversidad. Percibiendo la diversidad como una ventaja y oportunidad de desarrollar y diseñar metodologías que potencien los aprendizajes de todo es estudiantado Muñoz-Rodríguez, et al. (2022). En tercer lugar, algunos de los trabajos analizados hablan de ventajas del uso de las metodologías activas o de la innovación metodológica para atender a la diversidad e inclusividad.

REFERENCIAS

- Alcalá del Olmo Fernández, M., Santos Villalba, M. y Leiva Olivencia, J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*. 16(40), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n4lp6>
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., y Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 14(54), 39-60. https://www.researchgate.net/publication/269525979_The_Needs_of_Inclusive_Preschool_Teachers_about_Inclusive_Practices

- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Benítez, R., Aguilar, S. y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 76-96 <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>
- Cámara, Á. M., Díaz, E. M., y Ortega-Tudela, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(3), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320>
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Gramma*, 16(1), 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Del Águila Ríos, Y., Teixeira Ferreira Capelo, M., Costa Varela, J., Guerra Antequera, J., y Antequera Barroso, J. A. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 527-534. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.nl.v3.1529>
- Fernández Jiménez, C., Hervás Torres, M., Aparicio Puerta, M., Polo Sánchez, M. T., y Tallón Rosales, S. (2019). Formación en competencias del alumnado de educación en la atención a la diversidad: diferencias según la titulación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 497-504. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.nl.v3.1526>
- García, Y., Morales, S., y Rodríguez, V. (2020). Abordaje de experiencias educativas digitales ante la crisis del COVID-19 en el contexto universitario con el alumnado de diversidad funcional. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 32-42. <https://doi.org/10.55777/reav13iEspecial.2235>
- Garcés Suárez, E. F., Garcés Suárez, E. M., y Alcívar, O. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2859>
- García Barrera, A., Gómez Hernández, P., y Monge López, C. (2017). La atención a la diversidad en los Moocs: Una propuesta metodológica. *Educación XXI*, 20(2), 215-233. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145009.pdf>

- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González-Falcón, I., y Coronel-Llamas, J. (2020). Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), 8. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Leiva, J., Isequilla Alarcon, E., y Matas Terrón, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28. <https://www.redalyc.org/journal/274/27466853001/html/>
- Leiva, J., Alcalá del Olmo, M., García Aguilera, F., y Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *RIECE. Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- LOMLOE (2020) *La Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3LiNzMI>
- Luque, M. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>
- Mampaso, J., y Carrascal, S. (2020). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje y de atención a la diversidad. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(25), 1-3. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i25.2092>
- Mites Vilela, Y., Pazmiño Piedra, J., y Erazo Álvarez, C. A. (2022). Tecnologías emergentes para el desarrollo de la lectura en estudiantes con necesidades educativas específicas. *MQRInvestigar*, 6(3), 1774-179. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1774-1795>
- Muntaner Guasp, J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del*

- Profesorado, 24(1), 96-114.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Muñoz-Rodríguez, D., Carmona-Rodríguez, C., y Bell, J. (2022). Fotovoz como metodología innovadora en educación superior: Una revisión sistemática. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(Extra 1), 1-20.
<https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3795>
- Ordoñez Ocampo, B., Ochoa Romero, M., Erráez Alvarado, J., León González, J., y Espinoza Freire, E. (2021). Consideraciones sobre aula invertida y gamificación en el área de ciencias sociales. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 497-504.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000300497
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(71).
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Paz Maldonado, E. (2018). Competencias del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- PRISMA-Statement website. (s/f). PRISMA translations policy.
<http://www.prisma-statement.org/Translations/TranslationsPolicy.aspx>
- Rodríguez, C., Ramos, M., Santos, M., y Campoy, J. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, 1(3), 40-59.
<https://doi.org/10.24310/IJNE2.1.2019.6557>
- Usán Supervía, P. (2020). Inclusión de metodologías activas en el alumnado de enseñanza superior universitaria. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 15(2), 119-124.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7571290>

Educación Inclusiva y Desarrollo Profesional Docente: una mirada desde la perspectiva de colaboración intergeneracional

M. Trinidad Cutanda-López

lopez.cutanda@um.es

Universidad de Murcia, España

M. Begoña Alfageme-González

alfageme@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Este trabajo parte y entrecruza los presupuestos teóricos y de investigación sobre desarrollo profesional docente en Educación Básica Obligatoria. Específicamente sobre su trascendencia y limitaciones en España para afrontar el riesgo de exclusión socio-educativa. Se pretende analizar el potencial de la colaboración entre docentes de distintas generaciones para paliar el aislamiento y las dificultades del profesorado ante las situaciones de riesgo de exclusión. La investigación, financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación español (RTI2018-098806-B-I00), se realizó desde un enfoque constructivista-interpretativo, mediante un estudio comparativo trasversal empleando entrevistas y grupos focales al profesorado para la recogida de información. Los resultados apuntan en dos direcciones principales: 1) la responsabilidad de atender a la diversidad se atribuye a "especialistas" no siendo una prioridad en las dinámicas de colaboración analizadas; 2) Aunque se constatan importantes dificultades para la gestión del aula y atención a la diversidad entre docentes de reciente incorporación, el apoyo que solicitan se limita a soluciones y recetas puntuales. Las conclusiones revelan la importancia de la colaboración intergeneracional para el desarrollo profesional docente. En la práctica sin embargo se circumscribe a cuestiones programáticas lejos de ahondar en teorías y creencias necesarias para impulsar el desarrollo profesional como un eje imprescindible de mejora *en pro* de la debida educación inclusiva y de calidad.

PALABRAS CLAVE: Colaboración Docente, desarrollo profesional docente, relaciones intergeneracionales, educación básica obligatoria, riesgo de exclusión socio-educativa.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se incardina en el marco de la Inclusión Educativa desde una perspectiva concreta y situada en España: la importancia de la colaboración intergeneracional entre el profesorado como clave para proporcionar una respuesta justa y de calidad al alumnado en situación de vulnerabilidad en la etapa de Educación Básica Obligatoria (6-16 años). Conecta precedentes teóricos y resultados de investigación de dos grandes áreas de indagación: el desarrollo profesional docente y el riesgo de exclusión socio-educativa. Específicamente en relación con estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE, según la legislación española) objeto de políticas de compensación por circunstancias derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, pero no atribuibles a necesidades educativas especiales (art. 80 Ley Orgánica 30/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación).

Nos hacemos eco aquí de precedentes teóricos y hallazgos alcanzados en tres proyectos financiados por el gobierno de España en los que participan las autoras del trabajo: 1) “La formación continua del profesorado en educación obligatoria: análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje del profesores y estudiantes” (2014-2017); 2) “Procesos de reenganche educativo y socio-laboral de adolescentes en situación de vulnerabilidad. Estudio de casos e implicaciones socioeducativas” (2016-2019); 3) “La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia.” (2014-2019). Estos estudios constituyen el punto de partida del trabajo desde dos enfoques concretos:

- 1) *Enfoque ecológico de riesgo de exclusión* (Escudero, 2005) que considera de forma interdependiente e interconectada tres planos de análisis y actuación (*macro-políticas*-; *meso*-centro escolar- y *micro*-aula-) sin los que no es posible comprender este fenómeno de gran magnitud entendido como una privación del derecho debido a la educación, ni lograr avances en su imprescindible respuesta. Supone así la superación de un modelo de *déficit* largo tiempo imperante donde se venía culpabilizando a los propios estudiantes de su falta de implicación (*engagement*), comportamiento absentista y disruptivo. E incluso de decisión de abandonar su proceso de educación-formación con todas las implicaciones que, tanto para el individuo y para la sociedad conlleva. Un planteamiento alejado de la responsabilidad derivada de la propia institución manteniendo su *status quo* inalterado.

- 2) *Desarrollo profesional docente* entendido desde una mirada amplia que redefine un modelo de formación (tanto inicial como continua) y desarrollo docente en base a los trayectos recorridos y sobre el contexto y los significados de los propios actores involucrados. Ello conlleva asumir su problemática para lograr la ruptura con el modelo tradicional de corte gerencialista y posicionarnos en la teoría de la complejidad desde la que proporcionar respuestas acordes con mejoras improrrogables en múltiples planos: contenidos, procesos, responsabilidades y sinergias con agentes e instituciones en entornos locales (Escudero et al., 2017; Escudero, 2020). O en línea con los planteamientos de Guskey (2000), entendiendo el desarrollo profesional docente desde una perspectiva de crecimiento profesional; una práctica y un proceso continuo, dinámico e inacabado a lo largo de todo el desempeño laboral, ligado a procesos y actividades diseñados para potenciar entre los educadores el conocimiento, habilidades y actitudes profesionales en aras a una clara incidencia de su aprendizaje en el propio aprendizaje de sus estudiantes. Un asunto que requiere rediseñar estructuras y culturas educativas, especialmente cuando ahondamos en materia de Inclusión Educativa y abordamos el desarrollo profesional del profesorado en contextos de riesgo.

Al amparo de la fundamentación descrita a *grosso modo*, emerge una nueva línea de investigación que parte de la importancia y problemática adherida a la función docente y su desarrollo profesional, y el potencial y las contribuciones que, desde la colaboración intergeneracional entre docentes, se han venido constatando de cara a las mejoras necesarias esgrimidas. Más en concreto, en relación a potenciar el desarrollo profesional del profesorado más joven y menos experimentado que paradójicamente en nuestro país no es infrecuente que se destine a programas y medidas dirigidas a estudiantes en riesgo de exclusión socio-educativa (Cutanda, 2019). Docentes que como también se ha venido constatando se enfrentan a un rol más amplio y desafiante (Comisión Europea/EACEA/Euridyce, 2015) que, a menudo deriva en situaciones de aislamiento y estrés, llegando *in extremis* al “desenganche” de su profesión (González y Cutanda, 2015). Aunque éste no ha sido específicamente el foco de atención, constituye la antesala de los ejes trasversales de indagación en el marco del proyecto titulado “Desarrollo profesional intergeneracional en educación: implicaciones en la iniciación profesional del profesorado”, RTI2018-098806-B-I00, finalizado en diciembre del 2022 y en los que se basan los principales resultados y conclusiones que aquí expresamos. Si bien el proyecto referido tenía un mayor alcance y complejidad.

El estudio sitúa la problemática de base en los cambios sociales y demográficos más recientes y las consecuencias de gran calado para los sistemas educativos actuales por su incidencia en la pérdida de la calidad docente y, por ende, de la experiencia educativa ofrecida al alumnado. Nos referimos al envejecimiento del profesorado y a la diversidad generacional y sus repercusiones peyorativas en tanto que suponen de un lado, una amenaza para el potencial acumulado por el profesorado de mayor edad y experiencia. Y de otro lado, el refuerzo de estereotipos que pueden condicionar las relaciones docentes entre distintas generaciones (Dorczak y Portela, 2022). Se afianza así el potencial de la colaboración intergeneracional entre el profesorado en un escenario, las organizaciones escolares, que se conforman como lugares de trabajo multi-generacionales cuyas relaciones entre docentes han de ser articuladas (Abrams y von Frank, 2014).

Bajo tales coordenadas las generaciones más veteranas se constituyen como una herramienta valiosa para proporcionar recursos y apoyos a los más jóvenes y menos experimentados (Lodge et al., 2016). Es más, si consideramos en la línea de los argumentos de Joshi et al. (2010) que el aprendizaje intergeneracional no solo atañe a conocimientos y habilidades, sino que incide de forma directa en el plano menos visible de las creencias, actitudes, valores, normas, estados o situaciones emocionales, en suma, en perspectivas singulares, el soporte brindado a este último colectivo de docentes se torna decisivo en contextos particularmente sensibles, desafiantes, complejos y diversos. Éste último es el caso de los programas y medidas destinadas al alumnado en riesgo de exclusión. Un contexto, en el que se ha documentado el necesario cambio de mentalidad y de asumir responsabilidades desde todos los planos (*macro-meso-micro*) para generar y cuidar capacidades, actitudes y comportamientos. Unas mejoras que atañen entre otros a: 1) proporcionar mejores condiciones y mayor facilidad de acceso a la formación; 2) refuerzo de un proyecto común y democrático sostenido por toda la comunidad educativa y desde un sólido liderazgo pedagógico; 3) fomento de planes de acogida al profesorado novel, o 4) cambios de actitud de los propios docentes tanto frente a las necesidades y el modelo de formación, como a las atribuciones y responsabilidades que en el caso del alumnado más vulnerable suelen recaer únicamente en manos de especialistas y desvían la necesidad de una formación en materia de atención a la diversidad para todos los docentes como condición *sine qua non* para dar una respuesta de calidad a este alumnado (Cutanda-López y Alfageme-González, 2022). En otros términos, es imprescindible replantear los presupuestos del desarrollo profesional docente desde criterios sociales, morales y éticos de equidad y justicia social, a cuyo fin no podemos descuidar el cultivo de relaciones de colaboración intergeneracional.

A la luz de la problemática, justificación, presupuestos teóricos y contribuciones esgrimidas, el trabajo responde en particular a dos objetivos:

- a) Analizar en qué términos se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el marco de la colaboración intergeneracional entre docentes en la etapa de Educación Básica Obligatoria en España
- b) Analizar las implicaciones derivadas de dicha colaboración para el desarrollo profesional docente en respuesta al alumnado más vulnerable.

MÉTODO

La investigación de la que parten los datos que aquí se presentan se posicionó en un enfoque cualitativo, constructivista-interpretativo. Desde el mismo fue posible alcanzar una comprensión profunda de las vivencias y experiencias de los participantes en contextos reales. Esto es un acercamiento lo más próximo posible para ahondar en la propia significación que les otorgan a través de sus interacciones y desde un plano subjetivo (Denzin y Lincoln, 2018). En particular es un estudio comparativo trasversal comparando individuos y grupos en un solo punto temporal (Flick, 2018).

PARTICIPANTES

La población del estudio estuvo conformada por los docentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y enseñanzas de Formación Profesional de centros sostenidos con fondos públicos en el conjunto de las Comunidades Autónomas que forman parte del territorio español. La técnica de muestreo fue un muestreo intencional en base a la riqueza y relevancia de sus aportaciones conjugando dos criterios esenciales: edad y experiencia docente. Se empleó una estrategia combinada de dos variables para identificar patrones comunes y diversos: grupos internamente homogéneos y heterogéneos (Emmel, 2013). Se procuró la saturación muestral atendiendo a la proporción de docentes participantes en las distintas generaciones consideradas en el estudio y las enseñanzas en las que imparten docencia (Azorín et al., 2022; Portela et al., 2022) (Tabla 1).

TABLA 1. Definición de “Generaciones” y “Enseñanzas en las que imparten docencia” consideradas para la selección de la muestra del profesorado participante

	Generaciones	Enseñanzas
Novel (YBT)	Nacidos a partir de 1990 Máximo 10 años de experiencia	Enseñanzas elementales: Educación Infantil (3-6 años); Educación Primaria (6-12 años) Enseñanza Secundaria:
Veterano (MVT)	Mínimo de 50 años de edad	Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años);

Jubilado (ORT)	Mínimo 10 años de experiencia Jubilación forzosa Jubilación voluntaria	Formación Profesional Básica (15-16 años)
-------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia

La muestra del profesorado participante quedó conformada tal y como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2. Características de los participantes del estudio

Años y experi- encia (en años)	YBT (n=51)				MVT (n=50)				ORT (n=46)			
	M in	M ax	M ea n	S D	M in	M ax	M ea n	S D	M in	M ax	M ea n	S D
Años	2. 4	31	28	1. 9	5	63	56. 6	2	61	78	66. 9	4. 9
Experi- encia docen- te	<1	9	2.8	2	10	37	27. 6	6	7 ^b 5	4 4	35. 7	6. 2
Experi- encia en el centro (actua- l o no)	<1	5	1	1. 3	3	35	12. 6	8	1	4 4	21. 4	10. .4

Otras características		YBT		MVT		ORT		Toda la muestra	
		n	%	n	%	N	%	n	%
Género	Femenino	37	72. 5	3 8	7 6	2 3	50	9 8	66. 7
	Masculino	14	27. 5	12 4	2 4	2 3	50	4 9	33. 3
Máximo nivel de formación alcanzado	Formación Profesional	0	0	2	4	4	8.7	6	4.1
	Enseñanzas no	14	27. 5	21 2	4 2	14	30. 4	4 9	33. 3

	universitaria s							
	Titulación							
	Universitari as							
	3 6	70. 6	21	4 2	2 8	60. 9	8 5	57. 8
Enseñanz a	Doctorado	1	1.9	6	12	0	0	7
	Primaria	2 7	52. 9	2 4	4 8	2 3	50 4	50. 3
impartid a	Secundaria	2 4	47.1	2 6	5 2	2 3	50 73	49. 7

Fuente: Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

Los instrumentos de recogida de información fueron entrevistas en profundidad y grupos focales (Portela et al., 2022). A partir de los mismos fue posible alcanzar una profundización comparativa de los datos, así como asegurar su posterior triangulación. Ambos instrumentos fueron aplicados siguiendo protocolos y guías elaborados por el equipo investigador y sometidos previamente a pruebas piloto. El contacto se realizó por medios telemáticos (correo personal, teléfono y videoconferencias). Se aplicaron durante el periodo de abril a diciembre del 2021 mediante videoconferencia considerando las particularidades del medio. En total se realizaron en dos fases 32 grupos focales (24 en la primera y 8 en la segunda) y 72 entrevistas (60 en la primera y 12 en la segunda). Los tópicos de interés giraron, entre otros, en torno a: vías de colaboración del profesorado; incidencia de dicha colaboración; cómo debería ser la colaboración entre docentes y qué entienden individualmente por colaborar.

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recabados fueron transcritos por proveedores profesionales de estos servicios dado el volumen de los mismos, si bien, las transcripciones fueron supervisadas y revisadas por los miembros del equipo de investigación (Portela et al., 2022). La técnica de análisis de dicha información fue el análisis temático reflexivo en las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2022). La codificación se realizó colaborativamente con el apoyo del Atlas ti.22.

Se garantizó el rigor de la investigación adoptando el principio de veracidad y criterios asociados, así como la ética de investigación que incluyó el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. El proyecto fue aprobado por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia (informe 2087/2018).

RESULTADOS

Se presentan en este apartado los resultados en respuesta a los objetivos planteados. En conjunto, muestran una panorámica holística de la trascendencia otorgada a la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Y de su abordaje a través de la colaboración intergeneracional entre docentes y del apoyo que ésta última puede proporcionar en la mejora de su desarrollo profesional, en particular, entre el profesorado novel. Para ello agrupamos los resultados en categorías explicativas que nos permiten una mayor aclaración.

Términos en los que se aborda la inclusión y la atención a la diversidad en el marco de la colaboración intergeneracional entre docentes de Educación Básica Obligatoria en España

En relación con la terminología empleada por los docentes en su interacción comunicativa se rastreó la información que incluía aquellos términos relacionados con inclusión y diversidad de una parte, y de otra, en relación a la vulnerabilidad y estudiantes en riesgo. Los resultados alcanzados mostraron que, de forma generalizada, las referencias a los mismos fueron anecdóticas, y, por ende, una ausencia que comporta importantes implicaciones. Algunas aportaciones más detalladas se relatan a continuación:

- En esencia, la presencia del término diversidad se contextualiza desde el plano de asunción de responsabilidades en el discurso de profesionales “especialistas” con funciones directas con ACNEA, o en algunos de los docentes que desempeñan su labor con estudiantes en riesgo. Si bien, no ocurre así entre el conjunto del profesorado entre los que suelen ser frecuentes las referencias al término diversidad, pero en un sentido bien distinto, referido a una visión heterogénea del alumnado y la complejidad inherente a la misma que ha ido en aumento en los últimos años. O en los términos de uno de los participantes... *cada vez son totalmente diferentes entre sí y cada año es diferente al anterior*. Van conformando así un discurso en el que predominan las referencias al alumnado en relación a “sus” dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, importantes carencias para acceder a recursos mínimos imprescindibles, y dificultades tanto de aprendizaje como afectivas, familiares y sociales. Dificultades situadas por tanto en el alumnado y cuya responsabilidad ponen en manos de “especialistas”.
- En lo que respecta al término inclusión su mención también es muy débil entre los docentes en general y, cuando se produce, se vincula a docentes particulares, en detrimento de la necesaria asunción compartida por parte del conjunto de la comunidad, o a

nivel institucional. Ejemplos de lo señalado podemos encontrarlo en los siguientes comentarios de docentes:

El proceso de inclusión y democratización fue por parte del profesorado, no vino de la administración, vino de parte del profesorado porque formaba parte de nuestros ideales, punto y pelota.

La inclusión yo no la veo como muchos docentes la ven también, que la inclusión es meter también a niños que, por ejemplo, van muy bien en otros centros que son específicos para ellos, porque por mucho que queramos no pueden estar en el aula

- El término “estrella” de las entrevistas y los grupos de discusión analizados no es sino las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y la brecha que para algunos docentes marca entre docentes jóvenes y veteranos. Sin embargo y aunque se destaca como una competencia en positivo para los primeros, iría acompañada de otras carencias importantes en la función docente:

Los docentes más jóvenes tienen muchas habilidades a niveles digitales, pero les falta esa otra cosa que yo te decía de la escuela de antes, ese saber qué es lo importante para llegar al alumno...

- La innovación es otro de los términos predominantes también ligado al profesorado joven y asociado en éstos a las TIC. Sin embargo, y en línea con los argumentos anteriores, suele ir ligada entre los más veteranos a una atención más individualizada al alumnado.

Implicaciones derivadas de la colaboración profesional intergeneracional para el desarrollo profesional docente en respuesta al alumnado más vulnerable.

Los datos de la investigación reflejan la importancia abiertamente reconocida a la colaboración docente entre el profesorado de distintas generaciones según apreciaciones docentes como:

Y los compañeros, los buenos compañeros y hasta los malos, porque te ayudan a crecer, a superarte, a ver el mundo de otra forma, la diversidad, es enriquecedora, muy enriquecedora

Sin embargo, los apoyos que de ella se derivan se circunscriben prácticamente en el caso del profesorado novel en su utilidad para la resolución de problemas puntuales. Y para parte de los veteranos por su apoyo en la innovación y las TIC.

Empero lo anterior las interacciones docentes y la colaboración intergeneracional no son extensivas al conjunto del profesorado, sino que parecen sostenerse mayoritariamente por afinidades personales o por

pertenecer al mismo nivel educativo o impartir las mismas disciplinas. Además, hay que destacar el hecho de que suele ser más habitual de lo deseable el escaso conocimiento del profesorado entre sí, y que las relaciones en el centro de trabajo, más allá de las reuniones establecidas formalmente, se produzcan de forma incidental, y que exista una colaboración puntual. En las ocasiones en las que esta se produce suele vincularse al propio interés y esfuerzo de docentes particulares que, en torno a cuestiones e intereses afines, se reúnen “cuándo y dónde pueden”.

DISCUSIÓN

Resultados como los mostrados en relación con el primer objetivo dibujan un escenario caracterizado por aspectos centrales: 1) de nuevo, el predominio de un planteamiento de fondo que coaliga la formación y el apoyo al alumnado en situación de mayor vulnerabilidad con profesorado especialista. Una información que no tanto por la presencia de términos como los aludidos y el debate en torno a los mimos, sino por lo contrario precisamente, la ausencia de referencias en torno a los mismos, vuelve a afianzar en el sentido de otras investigaciones (Cutanda, 2019; Escudero, 2005; González y Cutanda, 2015) que todavía queda mucho que recorrer para remodelar planteamientos y culturas, y para desterrar la visión de déficit en la respuesta inclusiva al alumnado. 2) También referido al plano cultural nada desdeñable en el seno de las organizaciones escolares, cabe añadir el arraigo de estereotipos entre buena parte de los participantes en función a las competencias digitales entre distintas generaciones (Dorczak y Portela, 2022).

Con relación al segundo objetivo se han remarcado dificultades que no por ser remarcadas a la luz de trabajos precedentes (Cutanda-López y Alfageme-González, 2022) dejan de ser preeminentes: el escaso conocimiento del profesorado entre sí con escasas relaciones, al margen de las reuniones formales, dentro del centro de trabajo y centradas en relaciones incidentales puntuales, así como en intereses particulares. Ello como es presumible va en detrimento de las opciones de integrar y atenuar el aislamiento y las dificultades para el ejercicio de su labor que en mayor o menor medida suele experimentar el profesorado novel y de reciente incorporación, y muy presentes entre aquellos destinados a programas y medidas con estudiantes en riesgo de exclusión. De otro lado, la falta de tiempos y espacios para llevar a cabo dinámicas de colaboración vuelve a reivindicarse como una rémora persistente, también desde el plano intergeneracional. Una situación que en términos globales alcanza mayor problemática para dar la respuesta debida al alumnado en situación de vulnerabilidad que precisa de toma de decisiones conjuntas y consensuadas, y que por consiguiente requiere de una colaboración que extrapolá con mucho intereses comunes o afinidades departamentales.

CONCLUSIONES

Las reflexiones derivadas de los argumentos que preceden en los siguientes apartados cabrían plantearlas en torno a dos consideraciones principales:

- 1) La colaboración entre docentes de distintas generaciones se afianza como una cuestión esencial que refuerza las posiciones ante el ejercicio profesional de la enseñanza y ha sido declarada como un eje sustancial de mejora y desarrollo profesional de forma generalizada, si bien por parte del profesorado novel, en particular, cuenta con serias dificultades para llevarse a cabo. En este sentido vuelve a ser preciso destacar la urgente necesidad de promover y consolidar procesos de interacción y colaboración en los centros escolares. A las potencialidades ya señaladas por Hargreaves y O'Connor (2018) o por Donohoo (2016) en torno al poder de la eficacia y profesional colectiva, hay que añadir los derivados de la colaboración intergeneracional para el desarrollo profesional. Un asunto que difícilmente tendrá una efectiva respuesta sino desde sinergias en los planos *macro-meso-micro* en relación a propuestas como las esgrimidas en apartados precedentes.
- 2) Una segunda consideración, en línea con lo anterior, nos lleva a señalar que en las ocasiones en las que se ha declarado la existencia de dinámicas de colaboración intergeneracional su núcleo gira en torno a cuestiones de índole programática y se llevan a cabo con una finalidad concreta: solventar cuestiones de urgencia, a menudo ligadas con problemas y dificultades para la gestión del aula, más frecuentes cuanto mayor es la diversidad y situación de vulnerabilidad del alumnado. La transacción, transmisión y transformación del conocimiento de los más veteranos hacia los noveles no solo es escasa, sino que no va encauzada hacia la mejora de asuntos imprescindibles para definir teorías y creencias que impulsen el desarrollo profesional entre la comunidad docente.

En definitiva, el impacto percibido en materia de colaboración intergeneracional y sus potencialidades para el desarrollo profesional en los términos esgrimidos, sigue los cánones imperantes reforzando las serias limitaciones que sustentan los presupuestos de partida. Con ello, se pierde un potencial inestimable para la mejora de la calidad docente, así como experiencia de enseñanza-aprendizaje ofrecida en materia de conocimiento y recursos, sino que se plantea una colaboración anecdótica y, en muchas ocasiones, sin sustancia, que se erige como una barrera sustancial a las opciones de mejora del bienestar emocional y del imprescindible apoyo a la labor docente de los más jóvenes y menos experimentados, máxime en contextos complejos y desafiantes. La panorámica mostrada es de carácter comprehensivo, pero todo apunta a la

necesidad de seguir ahondando desde una teoría de la complejidad y al amparo de un enfoque ecológico y situado sobre el riesgo de exclusión para establecer cauces y vías de mejora que tornen la colaboración intergeneracional en un foco importante de actuación tanto desde el plano político, como institucional y de los propios docentes. Seguimos apelando al cambio de perspectiva desde el sustrato más profundo, valorativo y cultural, imprescindible para lograr la inclusión plena de los docentes en sus espacios de trabajo, así como su desarrollo profesional desde una perspectiva inclusiva, lo cual no puede proporcionarse sin la colaboración intergeneracional.

REFERENCIAS

- Abrams, J., y von Frank, V. (2014). *The multigenerational workplace: communicate, collaborate, and create community*. Corwin.
- Azorín, C., Portela, A., Nieto, J.M., y Alfageme, M. B. (2022). Professional relationships both within and outside the school: barriers and opportunities from an intergenerational perspective. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 406-418. <https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2022-0047>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. Thousand Oaks: SAGE.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Cutanda, M. T. (2019). *La implicación del alumnado absentista y en riesgo de abandono en su propio aprendizaje y el papel de la formación, el compromiso y el trabajo en el aula de los docentes. El caso de las Aulas Ocupacionales de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Cutanda-López, M.T., y Alfageme-González, M. B. (2022). Teacher Training to Take Care of Students at Risk of Exclusion. *Social Sciences*, 11, 544. <https://doi.org/10.3390/socscill120544>
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.A. (2018). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In Denzin, N.K. y Y.S. Lincoln (eds). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5th ed., (pp 1-19), SAGE.
- Donohoo, J. (2016). *Collective efficacy. How educators' beliefs impact student learning*. SAGE.

- Dorczak, R., y Portela, A. (edts.) (2022). *Generational Diversity and intergenerational collaboration among teachers: perspectives and experience*. Uniwersytet Jagielloński.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and Choosing Cases in Qualitative Research A Realist Approach*. SAGE.
- Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículo y formación del Profesorado*, 1(1) 1-24.
- Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significado, procesos y actores. *Revista Qurriculum*, 33, 97-125
- Escudero, J.M., Cutanda, M.T., y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102.
- Flick, U. (2018). *Designing Qualitative Research*, 2nd. Ed. SAGE.
- González M.T., y Cutanda, M.T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos con su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(2), 9-2
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Joshi, A., Dencker, J. C., Franz, G., y Martocchio, J. J. (2010). Unpacking generational identities in organizations. *Academy of Management Review*, 35(3). <https://doi.org/10.5465/amr.35.3.zok392>
- Lodge, C., Carnell, E., y Coleman, M. (2016). *The new age of ageing: How society needs to change*, Policy Press
- Portela, A., Bernárdez, A., Marrero, J.J., y Nieto, J. M. (2022). Intergenerational professional development and learning of teachers: A mixed Methods study. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.1177/16094069221133233>

La competencia docente para la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas

Mario José Martín Pavón

mario.martin@correo.uady.mx

Dora Esperanza Sevilla Santo

dora.sevilla@correo.uady.mx

Jorge Alberto Ramírez de Arellano De la Peña

rarellan@correo.uady.mx

Universidad Autónoma de Yucatán

RESUMEN

El presente capítulo deriva de un proyecto de investigación de corte cuantitativo realizado en el subsistema de Telebachillerato de Yucatán, la población en estudio estuvo conformada por los docentes adscritos a alguno de los centros educativos en el ciclo escolar 2021-2022. El objetivo del estudio fue determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente en materia de atención a alumnos con necesidades educativas específicas (NEE). Su alcance fue descriptivo, con diseño no experimental. Entre los principales resultados destaca el hecho de que el nivel de desarrollo de la competencia docente en esta área es relativamente bajo, lo cual concuerda con lo encontrado por Garma et al. (2019), quienes señalan que los profesores no cuentan con preparación suficiente para atender a este colectivo; situación que pudiera obedecer a la escasa formación y capacitación que se les proporciona en materia de atención a la diversidad en su paso por las escuelas Normales y de Educación; así como a la falta de estrategias de formación pertinentes a las plantas académicas, tal como lo establece la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) quien señala que una barrera para hacer realidad la inclusión es la falta de formación del profesorado en esta área.

PALABRAS CLAVE: Diversidad, formación de docentes, educación media superior.

INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad es un proceso que supone cambios que hacen que los logros en esta área sean escasos, siendo la falta de capacitación de las plantas docentes y el limitado involucramiento de los diferentes sectores de la sociedad, algunas de las barreras para su desarrollo. Sobre este tema, UNICEF (2016), en el estudio Niñas y niños fuera de la escuela: México, concluye que en nuestro país existen 4.1 millones de niños fuera de las escuelas y cerca de 640 mil están en riesgo de abandonar las aulas;

siendo una de las causas, las necesidades educativas que presentan; dado que los sectores de la población cuyos derechos resultan ser más vulnerados son los de las personas con discapacidad (Morga, 2017).

Por otro lado, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) enfatizan que las percepciones negativas de los docentes y directivos hacia la educación inclusiva tienen sus orígenes en la falta de formación en materia de atención a la diversidad; es decir, no están preparados para enfrentar los retos que implica atender a este colectivo. En este sentido, Castillo (2016) afirma que para el logro de una educación inclusiva se requiere considerar el importante papel que el docente desempeña; por lo que su actitud es primordial para el logro de ésta, ya que su disposición se verá reflejada en el trabajo dentro y fuera del aula, en sus acciones, comentarios de sus alumnos, colegas y padres de familia.

Específicamente, algunas de las tareas que un docente inclusivo debe realizar son: colaborar con otros profesores, acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, promover la resolución de problemas, utilizar agrupamientos flexibles y heterogéneos, planificar una enseñanza flexible, aplicar metodologías de enseñanza que consideren las características de los alumnos; así como ayudar a configurar una política escolar contra la discriminación y apoyar en la comunidad escolar para crear culturas inclusivas, lo cual por falta de capacitación pocas veces sucede (Pérez, 2018).

Un aspecto importante que rara vez es bien atendido en los procesos formativos es el de la evaluación. Al respecto, Ortega et al. (2019) resaltan la relevancia de este elemento en los procesos educativos inclusivos, dada la necesidad de verificar el logro alcanzado por los estudiantes; sin embargo, estos autores apuntan a que, sin una formación difícilmente los docentes serán sensibles a considerar las especificidades que presenta el alumnado, corriendo el riesgo de infravalorar o sobrevalorar lo que el alumno conoce y es capaz de poner en práctica.

Por su parte, Bedor (2018) comenta que las dificultades que presentan los docentes para trabajar con estudiantes con NEE se deben entre otras cuestiones a que estos no planifican sus clases y a la manera como enseñan, ya que les resulta complejo adecuar las actividades para que puedan ser realizadas por todos los estudiantes. Específicamente, este autor menciona como problemas principales el hecho de que en la práctica docente: (a) estos planifican y enseñan al grupo clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales, (b) el realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales de la enseñanza y (c) el percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar.

En apoyo a la idea anterior, Garma et al. (2019) señalan la imperiosa necesidad de brindar capacitación en el área a los docentes, partiendo de un diagnóstico real de sus capacidades en esta materia, la cual deberá estar

diferenciada en función de las características de los profesores, tales como el sexo o el haber tenido o no experiencia con alumnos con NEE, ya que como señalan Sevilla et al. (2018) estas variables resultan determinantes importantes de la percepción de los docentes hacia los procesos educativos inclusivos.

Es así que de todo lo anteriormente expuesto, surgió la siguiente pregunta de investigación y el objetivo:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia docente del subsistema de Telebachillerato de Yucatán para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas?

OBJETIVO GENERAL DEL ESTUDIO

Determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente del subsistema de Telebachillerato de Yucatán para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente capítulo, se desprende de una investigación desarrollada bajo el enfoque cuantitativo. Su alcance fue descriptivo, dado que se caracterizó el nivel de desarrollo de las competencias docentes para la atención a NEE. En cuanto a su diseño, fue no experimental porque se llevó a cabo sin modificación alguna de las variables que en ella intervinieron. Asimismo, en cuanto a la temporalidad de la recolección clasificó como un estudio transeccional, ya que ésta al igual que el análisis de los datos se realizó en un solo momento.

La población en estudio estuvo conformada por los docentes adscritos al Subsistema de Telebachillerato de Yucatán; durante el ciclo escolar 2021-2022. La muestra se determinó a través de un censo; es decir, se consideraron a todos los docentes que estuvieron presentes al momento de la recolección de los datos.

Para la recolección de la información se construyó un instrumento, tomando como base el de Mena y García (2017) denominado “Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad”. Dicho cuestionario se divide en dos secciones, la primera recaba información general de los participantes y la segunda evalúa seis dimensiones de competencia en materia de atención a la diversidad: Competencias didácticas, académicas, organizativa, comunicativa, integradoras y evaluadora. Dicha sección considera 60 ítems en escala tipo Likert con opciones de respuesta:

1= completamente en desacuerdo

2= en desacuerdo

3 = de acuerdo

4 = completamente de acuerdo

Una descripción detallada de estas competencias se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. *Tabla de especificaciones*

Dimensión	Definición	Ítems
Didáctica	Se valoran capacidades con respecto a la planificación de la asignatura y de las clases; además de estrategias de enseñanza que aplican con los estudiantes.	1 al 18
Académica	Se evalúan competencias correspondientes a la formación inicial, continua y permanente del docente; de igual manera, aspectos relacionados a la política educativa de México.	19 al 25
Organizativa	Se evalúan las competencias del docente con relación a la organización que posee en los tiempos, espacios, materiales útiles para llevar a cabo la clase.	26 al 34
Comunicativa	Se evalúan las habilidades relacionadas a la interacción que tiene con los estudiantes, padres de familia y entre sus compañeros de trabajo.	35 al 40
Integradora	Se valoran las habilidades que posee el docente conforme a la integración de alumnos con/sin NEE. Es decir, lo que el profesor realiza para que tengan una convivencia adecuada.	41 al 50
Evaluadora	Se valoran las capacidades de cómo el docente adapta y evalúa a sus estudiantes (diagnóstica, formativa y sumativa).	51 al 61

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la información de carácter sociodemográfico y de antecedentes académicos y laborales de los profesores, se realizó a través de la estadística descriptiva haciendo uso de tablas de frecuencias y porcentajes; así como mediante el cálculo de algunas medidas de tendencia central y dispersión.

Posteriormente, con la intención de determinar el nivel de competencia de los docentes para la atención de alumnos con NEE, se construyeron indicadores en escala de cero a cien para cada una de las dimensiones de

ésta, los cuales se definieron en función de los valores máximos y mínimos de cada una de ellas, los cuales se obtuvieron de multiplicar por uno y cuatro el número de ítems pertenecientes a éstas. Es así que, el indicador se concibió como el cociente entre la diferencia de la suma de los reactivos de cada dimensión con el valor mínimo y el rango, multiplicándose dicho resultado por cien; tal como lo expresa la siguiente fórmula:

$$I = \left(\frac{S_r - Min}{Rango} \right) \times 100$$

En donde:

I = Indicador de cada dimensión

S_r

= Suma de los reactivos pertenecientes a la dimensión en estudio

Min = Valor mínimo en el apartado de la dimensión estudiada

Rango = Diferencia entre el valor máximo y mínimo

Es así que el valor del indicador resultó el promedio de las cantidades así calculadas; siendo que, a mayor valor, mayor nivel de desarrollo de la dimensión de la competencia.

Adicionalmente, para identificar los aspectos específicos de cada dimensión que denotaban una falta de desarrollo de la competencia docente se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes, acordando que un aspecto específico tendría esta característica si al menos el 10% de los participantes daba respuesta en la parte negativa de la escala (Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo).

También, con la intención de determinar si existía relación de la Edad, Experiencia docente y Número de alumnos con NEE que atiende actualmente el docente, con el nivel de desarrollo de la competencia docente se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos con el de dichas variables, a través del coeficiente de correlación de Pearson. Con un propósito similar, se realizaron comparaciones del nivel de desarrollo de la competencia en función de las variables Sexo, El haber o no recibido habilitación en materia de atención a la diversidad y El haber tenido experiencia con alumnos con NEE, esto a través de la prueba t para muestras independientes.

RESULTADOS

Con la intención de determinar el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, se calculó la media y la desviación estándar de las puntuaciones de los indicadores de cada una de las dimensiones de ésta; siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis del nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE

Dimensión	Promedio	Desviación estandar
Didáctica	73.7	21.1
Académica	59.0	22.2
Organizativa	73.2	19.1
Comunicativa	87.2	20.4
Integradora	78.1	17.9
Evaluadora	76.7	17.6
Competencia en atención de NEE	74.9	16.4

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 2, la dimensión de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE que está menos desarrollada es la académica, en tanto que la más desarrollada es la comunicativa.

Adicionalmente, para determinar los aspectos específicos de cada dimensión que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE; se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de éstas, siendo los resultados para la dimensión didáctica los que se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Análisis de la dimensión didáctica

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Sé elaborar la programación del aula según los diferentes estilos de aprendizaje de mis alumnos/as.	234.2%	6111.1%	31457.1%	15227.6%
Sé elaborar la programación de aula según las diferentes capacidades de mis alumnos/as.	224.0%	7914.4%	31256.7%	13724.9%
Puedo adaptar los contenidos curriculares para atender a la diversidad del alumnado.	213.8%	386.9%	30755.8%	18433.5%
Regulo la cantidad de contenido a aprender pensando en los alumnos/as que presentan necesidades educativas.	254.5%	366.5%	31256.7%	11732.2%
Soy capaz de diversificar las estrategias de enseñanza para responder a las características del alumnado que tengo en mi grupo.	234.2%	407.3%	31256.7%	17531.8%

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Soy capaz de utilizar recursos educativos para atender a los alumnos con necesidades educativas.	234.2%	325.8%	29453.5%	20136.1%
Soy capaz de desarrollar diversas metodologías educativas para atender las características individuales de cada alumno/a.	274.9%	549.8%	28752.2%	18233.1%
Soy capaz de crear materiales de aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas.	254.5%	519.3%	28852.4%	18633.8%
Soy capaz de planificar las clases de establecimiento metas acordes a las necesidades que presentan mis estudiantes.	244.4%	325.8%	29653.8%	19836.0%

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 3, puede apreciarse que son nueve los aspectos específicos de la dimensión didáctica que dan cuenta de una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, todos ellos vinculados con la flexibilidad y las adecuaciones pertinentes que debieran hacerse para atender a todo el alumnado.

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis realizado para la dimensión académica.

Tabla 4. Análisis de la dimensión académica

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Durante mis estudios de carrera (licenciatura o normal) recibí formación para la atención a la diversidad. He recibido formación continua o permanente respecto al tema de la atención a la diversidad. Gestiono mi formación y actualización con base a las necesidades que identifico en mi práctica docente, para mejorar la atención a la diversidad.	7112.9%	19034.5%	17331.5%	11621.1%
	488.7%	22440.7%	21038.2%	6812.4%
	183.3%	478.5%	31356.9%	17231.3%

Del análisis de la Tabla 4, se puede verificar que son tres los aspectos relacionados con la dimensión académica los que dan cuenta de la falta de desarrollo de la competencia docente; todos vinculados con la formación y capacitación docente en materia de atención a la diversidad.

De igual manera, en la Tabla 5 se presenta el análisis realizado de la dimensión organizativa.

Tabla 5. Análisis de la dimensión organizativa

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F %	F %	F %	F %
Sé cómo organizar a los alumnos/as con necesidades educativas, para que tengan oportunidad de trabajar y participar activamente.	162.9%	6411.6%	32458.9%	14626.5%
Utilizo modalidades flexibles de agrupación cuando trabajo con alumnos/as que presentan algún tipo de necesidad educativa.	152.7%	519.3%	33260.4%	15227.6%
Formo grupos de aprendizaje basados en la heterogeneidad de sus miembros.	183.3%	539.6%	30154.7%	17832.4%
Utilizo otros espacios distintos al aula para realizar las actividades.	193.5%	5510.0%	29453.5%	18233.1%

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 5, son cuatro los aspectos vinculados con la dimensión organizativa que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente; aspectos relacionados con la formación y dirección de grupos de trabajo colaborativo, así como el uso de diferentes escenarios para la promoción del proceso de aprendizaje.

De manera análoga en la Tabla 6, se presenta los resultados del análisis realizado al área comunicativa.

Tabla 6. Análisis del área comunicativa

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
	F	F	F	F
	%	%	%	%
Permito que todos mis alumnos/as expresen libremente sus ideas y emociones, así como sus dudas y necesidades.	142.5%	50.9%	14726.7%	38469.8%
Soy capaz de coordinarme con otros profesores para compartir experiencias y materiales.	162.9%	71.3%	17531.8%	35264.0%
Soy capaz de trabajar de manera colaborativa con todos los profesionales de la escuela.	132.4%	50.9%	14826.9%	38469.8%

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la Tabla 6, se pudo determinar que ninguno de los aspectos relacionados con ésta denota una falta de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE.

También, en la Tabla 7 se presentan el análisis realizado para la dimensión integradora.

Tabla 7. Análisis de la dimensión integradora

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo	
	F	%			F	%
Integro alumnos/as con diferentes niveles y capacidades en distintos grupos.	112.0%		448.0%	26648.4%	22941.6%	
Ofrezco apoyo psicopedagógico a los estudiantes que lo necesitan.	112.0%		8114.7%	27449.8%	18433.5%	
Implico a las familias de todos mis alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.	132.4%		549.8%	28752.2%	19635.6%	

Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la Tabla 7, son tres los aspectos vinculados a la dimensión integradora los que denotan una falta de desarrollo de la competencia; siendo que esta competencia se relaciona con el involucramiento de los diferentes actores educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera, en la Tabla 8 se presentan los resultados de la dimensión evaluadora.

Tabla 8. Análisis de la dimensión evaluadora

Aspecto evaluado	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Soy capaz de hacer una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.	91.6%		468.4%	30355.1%	19234.9%			
Manejo modelos evaluativos flexibles y diversificados para determinar el aprendizaje del alumnado.	132.4%		509.1%	33260.4%	15528.2%			

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 8 muestra que, son dos los aspectos relacionados con la dimensión evaluadora que denotan una falta de desarrollo de la competencia docente, aspectos vinculados con la promoción de la evaluación individual utilizando diversos recursos para ello.

Por otra parte, con la intención de determinar si existe relación entre la edad de los profesores y el nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con NEE, se correlacionaron las puntuaciones de los indicadores respectivos; encontrándose solamente vinculación de la edad con la dimensión académica ($r=0.31$, $p<0.02$). Este mismo análisis se realizó con los años de experiencia docente, encontrándose que no existe relación entre estas variables. Asimismo, se pudo determinar que solo existe diferencia en el nivel de desarrollo de la competencia docente, en la dimensión integradora debido al sexo de los profesores ($t=2.19$, $p= 0.018$).

Además, se realizó un proceso comparativo del nivel de desarrollo de la competencia docente en función del hecho de haber recibido o no habilitación en materia de atención a la diversidad, siendo los resultados los que se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. Análisis de la relación habilitación y las áreas de capacitación para atender NEE

Áreas	Estatus	Promedio	D.S	T	P
Didáctica	Recibí habilitación	76.07	22.62	2.78	0.006
	No recibí habilitación	71.11	19.09		
Académica	Recibí habilitación	66.82	22.27	9.30	0.000
	No recibí habilitación	50.42	18.69		
Organizativa	Recibí habilitación	75.14	20.60	2.49	0.014
	No recibí habilitación	71.10	17.25		
Comunicativa	Recibí habilitación	87.22	22.32	0.02	0.983
	No recibí habilitación	87.19	18.22		
Integradora	Recibí habilitación	80.59	18.84	3.37	0.001
	No recibí habilitación	75.46	16.59		
Evaluadora	Recibí habilitación	78.91	18.70	2.98	0.003
	No recibí habilitación	74.44	16.12		
Competencia	Recibí habilitación	77.36	18.36	3.72	0.000
	No recibí habilitación	72.24	13.70		

Fuente: Elaboración propia

Del análisis de la Tabla 9, se observa que existe diferencia en la habilitación en todas las dimensiones de competencia docente excepto con la comunicativa. Este mismo proceso se llevó a cabo en función del hecho de haber tenido o no alumnos con NEE, no encontrándose diferencia en el nivel de desarrollo de la competencia docente.

A manera de síntesis, conviene destacar que la gran mayoría de las personas que contestaron el cuestionario mencionaron que han tenido experiencias en el aula con alumnos con NEE. Sin embargo, no recibieron formación durante su licenciatura, sino que su experiencia la adquirieron con su práctica profesional; es así que el área en la que presentan mayores necesidades de capacitación es la académica, aunque el nivel de desarrollo es bajo en todas, evidenciando que aún no tienen la preparación suficiente para atender a este sector de la población estudiantil.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Una conclusión que se alcanza, hace referencia al bajo nivel de desarrollo de la competencia docente para la atención de alumnos con necesidades educativas específicas; hecho que se refleja en que la dimensión didáctica fue la que presentó mayores deficiencias, dado que hay un número considerable de profesores que no saben cómo realizar las adecuaciones pertinentes para potenciar las capacidades de todos sus alumnos. Estos datos concuerdan con Garma et al. (2019), quienes señalan que, no obstante que el número de alumnos con NEE va en aumento, los profesores no cuentan con la preparación suficiente para atenderlos; además, que no se sienten capaces de apoyarlos en su proceso de aprendizaje. Situación que pudiera obedecer a la escasa formación y capacitación que se les proporciona en materia de atención a la diversidad, tal como lo establece la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI, 2014) y Pérez (2018), al señalar que una barrera para hacer realidad la inclusión es la falta de formación del profesorado en materia de inclusión, específicamente en el área pedagógica y el manejo de estrategias didácticas inclusivas.

Este hecho obedece a que las autoridades educativas se han preocupado por el acceso de los estudiantes con NEE al aula regular, sin considerar los requerimientos que esta situación conlleva tal como la capacitación del personal docente, situación que de no atenderse pudiera generar una simulación de estar creando ambientes inclusivos cuando lo que en realidad se está dando es únicamente la integración; lo que se evidencia con el hecho de que la dimensión menos desarrollada sea la académica.

Algo que extraña es el hecho de que se presentaran áreas de mejora en la dimensión evaluadora, a pesar de que los profesores que participaron en el estudio hacen uso de recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza (dada la modalidad del bachillerato), no potencian su uso; ya que los procesos de evaluación que implementan a través de estos no permiten atender las necesidades específicas de los alumnos. Estos resultados coinciden con lo mencionado por Ortega-Vargas et al. (2019), quienes señalan que la falta de habilidad de los profesores en el uso de la tecnología limita los procesos de evaluación, al no poder adaptarlos a las necesidades de los alumnos, lo que lleva a una sobre valoración o infra valoración de los saberes alcanzados por los estudiantes.

Por otra parte, el hecho de que existiera relación entre la edad de los profesores y la dimensión académica, dejar ver que los docentes con más antigüedad tienen menor probabilidad de haber llevado una formación inicial relacionada con la inclusión educativa, lo cual muestra la imperiosa necesidad de capacitar a las plantas académicas en esta área (OEI, 2014).

Otro hallazgo del estudio se relaciona con el hecho de que existiera influencia del sexo de los docentes únicamente en la dimensión integradora; lo cual pudiera obedecer al rol que culturalmente se asigna a

las mujeres y que se relaciona con la maternidad, al ser estas las que muestran mayor preocupación por procurar la adaptación de sus alumnos en el aula, así como por su integración con sus compañeros y la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, el estudio realizado por Sevilla et al. (2018) afirma que las maestras asumen su función como algo asociado directamente a la maternidad, desde una imagen idealizada, concebida como la misión divina, de protección, guía, corrección de los jóvenes a su cargo.

REFERENCIAS

- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales*, 2(20), 1-20. <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 64-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia. (2016). *Niños y niñas fuera de la escuela*. México. UNICEF. file:///C:/Users/dsevi/Downloads/Ni%C3%Blas%20y%20ni%C3%B1os%20fueras%20M%C3%89XICO%20(3).pdf
- Garma, A., Cámara, A., y Baas, M. (2019). *Necesidades educativas especiales: Su atención inclusiva en preescolares regulares de Mérida, Yucatán*. CONISEN 2019, Baja California, México. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONI SEN_2019.pdf
- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/ed/ed/v21n2/0123-1294-eded-21-02-00200.pdf>
- Mena, R., y García, Ma. (2017). *Cuestionario para la evaluación de competencias del profesorado en atención a la diversidad* (CECPAD). <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53959/1/CUESTIONARIO%20ATENCI%C3%93N%20DIVERSIDAD%20%28CECPAD%29.pdf>
- Morga, L. (2017). La educación Inclusiva en México: Una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de investigación e innovación educativa*. 2(1), 17-24. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/nol/2.pdf>

Organización de los Estados Iberoamericanos (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*.
<https://panorama.oew.org.ar/avances-y-desafios-de-la-educacion-inclusiva-en-iberoamerica/>

Ortega, C., Romero M., y Cota, J. (2019). La percepción docente acerca de la educación inclusiva. *Memorias CONISEN*. Baja California: CONISEN

Pérez, M. (2018) *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Alfaomega

Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Recursos pedagógicos para personas con discapacidad visual. Estudio de caso de la Universidad de Murcia

Ana Belén Fernández Casado

anabelenfc@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Introducción: En la Universidad de Murcia (España) se cuenta con un Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV) que permite no solo la formación docente, sino también la realización de informes encaminados a que el profesorado pueda establecer las medidas necesarias para la adaptación de sus metodologías docentes para el alumnado con discapacidad. El objetivo del presente estudio fue analizar las adaptaciones necesarias para la consecución de las competencias de las asignaturas en un estudiante con discapacidad visual en el Grado en Pedagogía. Método: En el estudio participaron docentes implicados en la docencia de este grado y una estudiante con discapacidad visual que relata su experiencia a través de una entrevista personal. Resultados: Destacaremos las adaptaciones curriculares y metodológicas recomendadas por el Servicio ADyV que el profesorado lleva a cabo, así como la formación que recibe para ponerlas en marcha. Discusión: El profesorado requiere mayor formación en términos de metodologías específicas para este tipo de alumnado. Además de situar al alumno en primera fila, facilitar la realización de exámenes en el ordenador o grabar las clases, entre otras medidas, también hay que tener en cuenta la posibilidad de digitalizar los materiales docentes, ya que existe un software específico, así como la aplicación del sistema braille o los lectores de voz facilitan los resultados académicos del alumnado.

PALABRAS CLAVE: educación superior, discapacidad, adaptaciones curriculares, sistema braille.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de Murcia (España) ha ido incorporando tanto en sus estatutos como en sus normas de desarrollo, referencias obligatorias que aseguren a los estudiantes con discapacidad la integración en condiciones de igualdad al resto de los estudiantes. La Resolución Rectoral R-358/2016 contiene medidas de atención a las personas con discapacidad de dos tipos: medidas de equiparación y medidas de mejora. Las medidas de mejora antes de ser adoptadas por las autoridades u órganos correspondientes deberán contar con el asesoramiento del Servicio de Atención a la Diversidad y

Voluntariado (ADyV). Este servicio permite la formación docente y la realización de informes encaminados a que el profesorado pueda establecer medidas para la adaptación de sus metodologías docentes para el alumnado con discapacidad, siendo una de las universidades españolas que más esfuerzo ha realizado en el ámbito de la inclusión. El objetivo del presente estudio fue analizar las adaptaciones necesarias para la consecución de las competencias de las asignaturas en estudiantes con discapacidad visual en el Grado en Pedagogía.

Existen redes de apoyo y acogida que facilitan el tránsito de la enseñanza secundaria a la Universidad, como la que ofrece la RED SAPDU (2020), una red especializada en personas con discapacidad o con necesidad específica de apoyo educativo. La formación universitaria es, en sí, una actividad muy exigente y hay que evitar obstáculos y dificultades añadidas. Además, con la idea de facilitar el acceso a la información de personas con discapacidad visual, la Universidad de Murcia pone a disposición de todos los usuarios el escritorio virtual EVITA 2.0 – EVITA AWS. La WWW sigue siendo inaccesible para muchas personas.

MÉTODO

El presente estudio tiene una orientación cualitativa que permite obtener un mejor entendimiento de las necesidades con relación a las adaptaciones curriculares, para la consecución de las competencias de las asignaturas de los estudiantes con discapacidad visual. Las estrategias e instrumentos empleados para la recolección de datos en este estudio han sido la entrevista de una alumna con discapacidad visual, y la experiencia de tres docentes, un hombre y 2 mujeres que le habían impartido clase, para poder identificar información valiosa y entender mejor este tema. Una de ellas ha impartido a la estudiante 3 asignaturas distintas. Se trata de una metodología descriptiva donde la alumna relata su experiencia vivida, sus emociones, y el significado que ha supuesto esta experiencia. Para poder acercarse a sus percepciones, se llevó a cabo una entrevista en persona, grabada para su posterior transcripción en la propia Universidad de Murcia, a la que pertenecen todos ellos. En relación con el procedimiento, una vez seleccionado como centro la Universidad de Murcia por conveniencia, y tras compartir la experiencia de 3 docentes con respecto a la discapacidad visual, se contactó con la alumna entrevistada con el propósito de explicarle la finalidad y alcance de este estudio.

RESULTADOS

Para Moreno et al. (2013) una restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad, dentro de lo que se considera normal para una persona, ausencia que puede ser debida a una deficiencia, sería la definición de discapacidad. Dentro de lo que la sociedad considera como “normal”, desviarse de la norma, supone no poder desempeñar determinadas actividades o acciones, que como establece Vázquez (2010, p. 49), “los

cuerpos ajustados a la norma” se supone que son capaces y los que no se ajustan es porque se considera, automáticamente que son incapaces de llevarlas a cabo.

El número de personas de seis y más años con alguna discapacidad fue de 4.32 millones en 2020, lo que supone un aumento del 14,0% respecto a la anterior “Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia” (EDAD) (INE, 2022a), realizada en 2010. Según esta encuesta, el número de personas que recibían algún tipo de ayuda técnica, personal o ambas se situó en 3,3 millones. Las mujeres accedieron proporcionalmente a más ayudas: el 78.2% frente al 71.8% de los hombres. A través de la EDAD se observa que, en relación con las adaptaciones curriculares o apoyos para la inclusión educativa, el 33.5% de las personas con discapacidad de 16 y más años que estaba estudiando recibieron apoyos y adaptaciones de forma satisfactoria, un 12.6% los recibieron, pero no fueron suficientes y un 17.7% necesitó adaptaciones curriculares o apoyos y no los recibió.

Establecer un enfoque social de las discapacidades supone garantizar la universalidad de acceso a los recursos públicos de salud y servicios sociales, atendiendo a todas las personas con limitación funcional con apoyos necesarios y con una atención de calidad. Tal como establece el Colectivo IOE (2013, p. 132-133), “el origen de las discapacidades que se producen antes de los 65 años está estrechamente ligado al nivel de renta de las familias: la tasa de discapacidades en los hogares con ingresos mensuales por debajo de 1.000 euros es cuatro veces mayor (8.4%) que en los que tienen ingresos por encima de 2.500 euros (2.4%)”.

Según el INE (2022b), el 10.2% de las personas que en 2020 tuvieron alguna relación con la Seguridad Social tenía una discapacidad oficialmente reconocida. El 77.7% tuvo como única relación con la Seguridad Social una pensión contributiva en algún momento del año. Cualificar a las personas con discapacidad para que puedan trabajar en las mejores condiciones tiene el objetivo de facilitar su inserción laboral, con medidas específicas que faciliten su aprendizaje y su evaluación de las competencias adquiridas. El sistema educativo debería aprovechar los recursos especializados de los que dispone y el profesorado, tal como advierten Toboso et al. (2021, p. 256), “recibir formación, tanto en el momento inicial como de manera permanente, sobre las características del alumnado al que va a impartir clase, sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos, etc.”

Como adelantan Zamora y Marín (2021, p. 110), “desde la perspectiva natural de la inclusión, las TIC van a proporcionar una serie de ayudas y herramientas a aquellas personas con discapacidad, permitiendo su libre uso, puesto que todos los individuos tienen derecho a la educación independientemente de sus condiciones individuales”.

Según las orientaciones dadas para un Sistema Alternativo de Evaluación (SAE), dadas por el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV) de la Universidad de Murcia, “la adaptación de acceso al programa formativo en la Universidad es una medida de atención a las necesidades de formación de los/las estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas. Estas adaptaciones consisten en la provisión de recursos espaciales, personales, materiales o de comunicación necesarios para el acceso al currículo universitario y/o en los ajustes de los elementos no prescriptivos o básicos del programa formativo, como pueden ser los tiempos, metodología o tipología de la evaluación” (UMU, 2023, p. 1).

Cuando se trata de realizar una evaluación continua, se aconseja prever la forma de hacer accesibles los materiales, “se ha de tener en cuenta que, en los vídeos o videoconferencias, la parte visual puede no ser accesible, por lo que se ha de procurar la audiodescripción (o descripción verbal) de los contenidos escritos, escenarios, información importante, etc., así como las imágenes, gráficas y/o tablas, además de facilitar el material con antelación” (UMU, 2023, p. 4).

Si se trata de realizar una evaluación tipo test/desarrollo, permitir la utilización de productos de apoyo (softwares de ampliación, lectores de voz, etc.), realizar un simulacro con la herramienta 'Examen' del Aula Virtual y facilitar el examen en formato Word, si no es accesible con la línea Braille, y por ejemplo, “realizar una introducción donde se describan las características principales del examen (nº de preguntas, autores/as de los textos, etc.) o facilitar el tiempo extra según el informe del/a alumno/a, procurando que el examen no dure más de 2 horas, y en caso de precisar ayuda de una tercera persona para la cumplimentación del examen, ofrecer la posibilidad de realizar el examen en formato oral por videoconferencia. Se han de ofrecer las instrucciones de forma verbal y garantizar que todos los archivos del ordenador del estudiante estén cerrados mediante la herramienta “compartir pantalla”. En caso de ser necesario, permitir la ayuda de una tercera persona como apoyo para pasar las diapositivas o grabar la exposición oral y ofrecer la posibilidad de apoyarse en notas o tarjetas” (UMU, 2023, p. 4-5).

Para tener evidencia de las mejoras que se han de realizar en cuanto a la formación recibida por el profesorado, y actualizar los recursos y estrategias puestas en marcha por la Universidad de Murcia, se ha realizado una entrevista a una alumna con discapacidad visual, egresada del Grado en Pedagogía, que realizó sus prácticas de segundo curso en el Servicio de Empleo y Formación de la Región de Murcia (SEF). También realizó prácticas en el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV) de la Universidad de Murcia. Además, ha cursado dos Másteres en esta universidad, uno de Orientación e Intermediación Laboral, cuyas prácticas curriculares fueron realizadas en la ONCE, y un Máster de Inclusión-Exclusión Social y Educativa.

Con respecto a la experiencia que ha tenido durante su paso por la universidad, nos comenta:

“Me he encontrado profesores que mira, en los exámenes me mandaban a hacer a mí la ampliación, por ejemplo, en lugar de ir ellos. Me he encontrado profesores que... de todo tipo. Profesores buenos y profesores malos”.

Como medida que adoptaba para seguir las clases tanto en el Grado en Pedagogía como en los Másteres que cursó:

“Pues yo he estado siempre en primera fila”.

Cree que ha recibido la misma cualificación que sus compañeros, y a nivel de adaptaciones curriculares afirma lo siguiente:

“He tenido profesores que me han propuesto hacer los exámenes a ordenador, he tenido profesores que, vamos, me han digitalizado las cosas y eso me ha supuesto mejores resultados a nivel académico. No sé si me explico”.

Para conocer mejor aquellas cuestiones relacionadas con la formación del profesorado se le pregunta: “¿cómo debemos formarnos y en qué deberíamos entrenar los profesores para atenderlos mejor?”

“Mira... una cosa que yo descubrí en la carrera porque... es que yo he hecho exposiciones de tiflotecnología y los profesores me decíais mucho... ¿qué es eso?... Esa es una de las competencias que yo creo que se deberían saber lo que es la tiflotecnología, que es la tecnología para ciegos”.

De acuerdo con Hernández (2011, en Aquino et al. 2012, p. 6):

“La inquietud por educar a las personas con discapacidad visual data mucho antes del siglo XVIII, cuando se creó la primera escuela para niños y adolescentes ciegos en Francia, la cual constituyó el inicio del desarrollo de la pedagogía especial para ciegos o tiflopedagogía. “Tiflo” proviene de la palabra griega “Tiflus”, que significa ciego. Su objeto de estudio es la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y adolescentes con discapacidad visual”.

Con respecto a la adquisición de diferentes competencias profesionales, afirma que la competencia de trabajo en equipo sí la ha podido desarrollar con normalidad:

“De trabajo en equipo... sí porque me acuerdo que es que me teníais que meter vosotros en los grupos y eso me ha

facilitado bastante... porque ahora puedo estar con cualquiera, puedo estar con cualquiera, en cualquier equipo, sin problema”.

Finalmente, se le pregunta por los conocimientos que ha de tener el profesorado para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad visual “¿Qué crees tú que falta para conseguir eliminar todas las barreras en el aprendizaje de personas como tú y para conseguir una plena inclusión?”

“Había dicho formaciones tiflotecnología... que conozcan a los alumnos porque ya le digo... cada alumno es un mundo, un alumno puede necesitar más iluminación, menos iluminación... que le pongan el cañón de una manera...”.

“Yo hay una cosa que, si hubiera necesitado en las clases, que es grabar las clases... porque eso sí me hacía falta y hay profesores que me han dejado otros que no, pero bueno ...”.

Los programas de ampliación de caracteres en pantalla (ONCE-MEGA, ZOOMTEXT) están dirigidos, tal como establecen Zambrano-Somoza et al. (2017) a personas que, sin ser invidentes, sufren graves defectos de la visión. La persona con discapacidad visual puede disponer de un número de componentes tecnológicos que permiten hacer uso de un ordenador.

La Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) publica una guía de Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativa (ONCE, 2023b). Además, dentro de los recursos educativos para los docentes y publica (ONCE, 2023a) que entre las soluciones tecnológicas para el aula que se pueden utilizar para facilitar el aprendizaje de los alumnos con discapacidad visual, “cada vez utilizan más dispositivos portátiles para su vida diaria: tabletas, teléfonos inteligentes... y en el aula existe la posibilidad de disponer de pizarras digitales, proyectores, tabletas, redes wifi...”

A su vez, para facilitar la formación del alumnado con discapacidad visual es necesario que el personal docente y de administración y servicios tenga la información suficiente para facilitar la inclusión de este tipo de alumnos. Una de las medidas que a los docentes de la Universidad de Murcia se nos plantea es el informe que nos facilita el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV). Tomar como referencia las adaptaciones contenidas en el informe de ADyV del/a alumno/a (en su defecto, solicitarlo) es el primer paso para conocer la situación del alumnado en cuanto a su discapacidad. También es muy importante informar al alumnado de la propuesta de adaptación que se realizará. En cuanto a las medidas que se consideran como generales está la de informar al alumnado de que, si tiene dificultades con los dispositivos, soportes y programas necesarios para desarrollar el seguimiento y la evaluación, puede contactar

con Ática o ADyV. Es importante, además, dar la posibilidad de realizar un simulacro de examen.

- Incluir ponderación de preguntas y criterio de corrección.
- Complementar la interacción online con materiales de disponibilidad permanente (grabaciones de clases en línea o específicas de contenidos básicos).
- Flexibilizar el plazo de entrega de las tareas o dar alternativas al formato o método de envío.
- Invitar al personal intérprete de lengua de signos o mediador a las clases en línea.
- Proactividad en el contacto con estudiantes en situación de discapacidad o necesidades especiales.
- Invitar al alumnado a informar a ADyV de las dificultades que puedan estar teniendo para poder proponer soluciones.
- Si fuese necesario, manteniendo los mismos requisitos, establecer un plan de trabajo y atención personalizada para la evaluación continua (con objetivos, plazos y tutorías en línea).
- Para el examen, mantener las adaptaciones indicadas en el informe y los tiempos extra indicados.
- En lo posible, facilitar la máxima disponibilidad temporal para realizar el examen en línea.

Explorar las herramientas de docencia no virtual de Ática y consultarles posibles dudas.

- Ante cualquier duda, consultar con ADyV o con la Comisión de Atención a la Diversidad (CADI) de tu Facultad.
- Recomendaciones para evitar el uso de medios fraudulentos:
 1. Evitar preguntas sobre contenidos memorizados y primar las que trabajen competencias complejas (reflexión/análisis).
 2. Aleatorizar preguntas.
 3. Seleccionar un límite de tiempo ajustado para las respuestas.
- Si el examen se realiza en papel, el/la estudiante mostrará la prueba escrita a través de la webcam y la fotografiará para enviarla.
- Para la evaluación de trabajos, proyectos y portafolios:

- Utilizar programas para identificar plagio.
- Procurar objetivos de trabajo que impliquen reflexión o análisis.
- Complementar con evaluación oral.

DISCUSIÓN

Son diversos los recursos y medios que la Universidad de Murcia pone a disposición del alumnado, profesorado y personal de administración y servicios; que permiten a las personas con discapacidad visual trabajar y aprender en un entorno inclusivo. En este contexto, el Servicio de Atención a la Diversidad (ADyV) de la Universidad de Murcia proporciona asesoramiento a la comunidad universitaria en cuanto a las medidas de mejora para alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, potenciando condiciones de igualdad con respecto al resto de estudiantes. Formando parte de este asesoramiento, se incluye la elaboración de informes personalizados sobre los alumnos que requieren de determinadas adaptaciones y que son enviados al profesorado, así como la formación de los docentes en materia de atención a la diversidad de su alumnado.

En este trabajo se ha entrevistado a una alumna con discapacidad visual con el objetivo de analizar si disponía de las adaptaciones necesarias en sus estudios del Grado en Pedagogía. A continuación, discutimos los resultados obtenidos en la recogida de información.

En la citada entrevista, la alumna comentaba que algunos profesores le encargaban a ella que realizara la ampliación de la letra de los exámenes. Desde las “Orientaciones para un sistema alternativo de evaluación”, realizadas por el Servicio de ADyV y publicadas por la Universidad de Murcia (UMU, 2023), se establecen acciones concretas con respecto a las adaptaciones a tener en cuenta para la evaluación del alumnado con discapacidad. Así, se señala que existe software específico de ampliación para la realización de pruebas tipo test o de desarrollo. Asimismo, desde el informe personalizado enviado por el Servicio de ADyV a cada uno de los docentes del alumnado que necesita adaptaciones curriculares, se indica en los casos de los alumnos/as con discapacidad visual, que los exámenes requieren de ampliación de la letra.

La alumna entrevistada también comenta que algunos profesores (y, por tanto, no todos) le proponían realizar los exámenes a ordenador y le proporcionaban materiales digitalizados; admitiendo que, cuando así sucedía, sus resultados académicos mejoraban. De igual manera que se ha comentado anteriormente, este tipo de medidas también están contempladas en las orientaciones facilitadas por el Servicio de ADyV y en los informes personalizados de los alumnos con discapacidad visual que así lo requieren.

Entre los conocimientos que la alumna considera que el profesorado ha de poseer para atender las necesidades educativas del alumnado con discapacidad visual, señala la formación en tiflotecnología (admite que muchos profesores le preguntan en qué consiste este tipo de tecnología) y tener información personalizada de los alumnos (como, por ejemplo, condiciones óptimas de iluminación que pudieran necesitar). En este sentido, el Servicio de ADyV proporciona toda una serie de recursos de tiflotecnología, como pueden ser, con respecto por ejemplo a la Evaluación: “Orientaciones para Sistemas Alternativos de Evaluación (SAE)”, “Webinar sobre Sistemas Alternativos de Evaluación (SAE)” y “Guía para el proceso de Evaluación Digital” (UMU, 2023). Del mismo modo, y en referencia a que el profesorado disponga de información personalizada de los alumnos, cabe decir que estos datos se contemplan en los informes facilitados por el Servicio de ADyV.

La importancia que la alumna otorga a la tiflotecnología está en consonancia con lo aportado por Zamora y Marín (2021), quienes señalan que las TIC están integradas en una perspectiva que favorece la inclusión a través del uso de determinadas ayudas y herramientas por parte de personas que presentan discapacidad. Se ha de tener en cuenta que las TIC están en continuo avance y los centros educativos y, por ende, tal como afirma Pegalajar (2013), las diferentes Administraciones, han de proporcionar materiales e instrumentos modernos y formar al profesorado para su utilización.

La alumna entrevistada también señala que un recurso que necesitaba y que le hacía falta era grabar las clases, a lo que algunos profesores no accedieron. Conviene señalar que esta medida también está contemplada en las orientaciones publicadas por la UMU (2023); al igual que puede ser un elemento incluido en los informes personalizados que emite el Servicio de ADyV.

Por otro lado, en la entrevista realizada, la alumna afirma que la competencia de trabajo en equipo la ha podido desarrollar con normalidad, que se le facilitó gracias a que los profesores le asignaban trabajar en los grupos de clase. En esta línea, Toboso et al. (2021) comentan que el profesorado debe recibir formación sobre la mejor forma posible de integrar a todos los alumnos. Pues bien, en base a lo expuesto por la alumna entrevistada, el trabajar en grupo puede suponer una óptima vía para ello. Conviene resaltar este punto, pues como establecen Serrano et al. (2013), los centros inclusivos han de ser la prioridad en nuestra sociedad y han de permitir la interacción social del alumnado con discapacidad y facilitar así su aprendizaje.

Con todo, y a partir de la entrevista realizada a la alumna con discapacidad visual, se han analizado las adaptaciones que la misma recibió durante sus

estudios del Grado en Pedagogía, evidenciándose que no todos los profesores colaboraron en la consecución de las mismas.

Además, para Sosa et al. (2015, p. 162), “un factor fundamental a los efectos de revertir esta situación es que los desarrolladores sean conscientes de los beneficios de la accesibilidad y la tengan en mente al momento de diseñar (rediseñar) productos para la Web”.

CONCLUSIONES

Se pueden establecer las siguientes conclusiones con respecto a la alumna con discapacidad visual entrevistada para este trabajo: hubo profesores que no posibilitaron adaptaciones que la alumna habría necesitado y que le habrían facilitado el aprendizaje, así como potenciado su rendimiento. Tales adaptaciones fueron: ampliación de la letra de los exámenes, realización de estos en el ordenador, obtención de materiales digitalizados, realización de grabaciones de clase y conocimiento personalizado de las necesidades del alumno. Se ha de resaltar que todas estas adaptaciones se encuentran a disposición del profesorado en las “Orientaciones para un sistema alternativo de evaluación”, proporcionado por el Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV) y publicado por la UMU (2023), que también dota a los docentes de informes personalizados sobre las necesidades que presenta el alumnado con discapacidad.

Por otro lado, la alumna admitió que los profesores sí le facilitaron la integración a través de trabajos en grupo, aunque también resaltó la falta de formación en tiflotecnología por parte de los docentes. Consideramos que, para futuras líneas de investigación, se podría analizar si los recursos de los que dispone el profesorado en su formación para atender a los alumnos con discapacidad resultan suficientes. Por ejemplo, la ONCE ha publicado una guía de tiflotecnología y tecnología de apoyo para uso educativo (ONCE, 2023b). Dada la importancia del uso de la tiflotecnología en la integración del alumno con discapacidad visual grave o ceguera, se podría determinar si los medios con los que cuentan los docentes a través del Servicio ADyV referidos a esta temática son tan completos como los que proporciona la citada guía. Asimismo, y siguiendo lo aportado por Pegalajar (2013), el alumnado ha de desarrollar competencias digitales y de comunicación para conseguir la plena inclusión en el acceso al conocimiento; se podría analizar si efectivamente el alumnado con discapacidad posee estas competencias.

Según Vázquez (2010, p. 48), “estamos inevitablemente constreñidos de antemano a ser capaces de pensar, actuar y sentir de determinadas maneras (e incapacitados para hacerlo de muchas otras), pero esa restricción es, justamente, la base sobre la cual podemos adoptar elecciones particulares muy dispares”. Ponerse en el lugar de los demás, tener la capacidad de seguir aprendiendo y a adoptar medidas para facilitar que aquellas personas que tienen una discapacidad visual se formen y se cualifiquen al

mismo nivel que sus compañeros, es responsabilidad del profesorado. Como establecen Páez et al. (2018, p. 16), podemos concluir respondiendo a la siguiente pregunta: “¿Cómo debe ser una educación de calidad para los alumnos que presentan una discapacidad visual? Deberá ser aquella que le aporte una formación completa, que abarque todas y cada una de las áreas del currículo escolar establecido y ajustada a las necesidades educativas especiales de aquellos”.

Como afirma Sánchez (2018), actualmente existen más aulas con un elevado número de alumnos con necesidades educativas específicas y los docentes deben formarse para atender mejor a nuestro alumnado. Después de iniciar esta investigación se pretende profundizar para poder llegar a más casos de discapacidad visual en el ámbito universitario. La finalidad es poder facilitar el aprendizaje de aquellas metodologías docentes y recursos que pueda poner en marcha en su docencia el profesorado. Llegamos a la conclusión de que la Universidad de Murcia ha puesto en marcha diferentes recursos a través del Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado y que el profesorado ha de actualizarse en las metodologías docentes enfocadas al alumnado con discapacidad, en general y con discapacidad visual en concreto. El objetivo de esta formación es llevar a cabo las adaptaciones curriculares recomendadas que permitan que el alumnado afectado consiga las competencias exigidas sin ningún tipo de limitación.

REFERENCIAS

- Aquino, S. P., García, V., y Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso. *Sinéctica* (39), 1-21.
- Colectivo IOE (2013). Discapacidad y dependencia en España. Diagnóstico de las personas con diversidad funcional. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global* (120), 129-139
- Hernández, C. (2011). *Desarrollo de las concepciones educativas de las personas con discapacidad visual*. Pueblo y Educación.
- INE (2022a). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD). Principales resultados*. Nota de prensa.
- INE (2022b). *Vida laboral de las personas con discapacidad*. Año 2020. Nota de prensa.
- Moreno, A. B., Palomar, J. A., Forcada, O., Segura M., Rojas R. H., Martínez E., y Godoy M. C., (2013). *Discapacidades en la Región de Murcia. Distribución territorial y temporal 2000-2012*. Consejería de Sanidad y Política Social.

- ONCE (2023a). *Replicar la pizarra digital en un dispositivo móvil Apple sin conexión a internet: Duet Display*. Recursos educativos ONCE. Recuperado el 18 abril de 2023 <https://educacion.once.es/recursos-educativos/soluciones-tecnologicas-para-el-aula>
- ONCE (2023b). *Guía de Tiflotecnología y Tecnología de Apoyo para uso educativo*. Recursos educativos ONCE. <https://educacion.once.es/recursos-educativos/iftotecnologia>
- Páez, E., Urbano, M., Campanario, M. C., Montiel, M. M., Patricio, M. V., Vioque, A., y Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista digital sobre discapacidad visual* (73), 8-20.
- Pegalajar, M. C. (2013). Tiflotecnología e inclusión educativa: Evaluación de sus posibilidades didácticas para el alumnado con discapacidad visual. *Revista Electrónica de Investigación y docencia (REID)* (9), 8-22.
- Resolución Rectoral R-358/2016. *Resolución del Rector de la Universidad de Murcia por la que se dicta instrucción referente a Adopción de medidas de atención a la discapacidad*. Universidad de Murcia.
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (RED SAPDU) (2020). *Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios*. CRUE- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- Sánchez, J. A. (2018). Experiencia de un alumno con discapacidad visual en el sistema educativo español. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 117-138.
- Serrano, I., Palomares, A., y Garrote, D. (2013). Propuestas innovadoras para favorecer el uso de las TIC y propiciar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* (28), 61-74.
- Sosa, H., Gaetán, G., y Martín, A. E. (2015). Rediseño de un portal web universitario aplicando patrones de accesibilidad. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 7(2), 137-166. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v7i2.131>
- Toboso, M., Vázquez, M. A., Díaz, E., Fernández-Cid, M. y Villa, N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2), 237-262

UMU (2023). *Orientaciones para un sistema alternativo de evaluación (SAE)*. Servicio de Atención a la Diversidad y Voluntariado (ADyV). Universidad de Murcia.

Vázquez, M. A. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.

Zambrano-Sornoza, J. M., Tóala-Dueñas, R. A., Bolívar-Chávez, O. E., y Cruz-Mendoza, J. C. (2017). Inclusión educativa virtual en estudiantes con discapacidades visuales. *Domino de las Ciencias*, 3, 188-200.

Zamora, P., y Marín C. (2021). Tiflotecnologías para el alumnado con discapacidad visual. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(1), 109-118. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2021.ene-jun.10>

Competencias digitales, habilidades socioemocionales y *nudges* educativos para la inclusión en la educación digital

Verónica García Rodríguez

veronica.garcia@uatx.mx

Universidad Autónoma de Tlaxcala

RESUMEN

El rápido avance de la educación mediada con distintos recursos tecnológicos y digitales ocurrido en los últimos años ha dejado al descubierto el aumento de las desigualdades y exclusión estructural en el sistema educativo nacional. Los principales motivos encontrados por los cuales ocurrió el abandono escolar en nuestro país durante el periodo de confinamiento son: la pérdida de contacto del estudiante con su docente, el cierre definitivo de las escuelas, la situación económica en el hogar, falta de dispositivo o computadora y conexión a la red, y la falta de credibilidad en la educación virtual. En este capítulo nos concentraremos en el tema de la formación docente en competencias digitales y habilidades socioemocionales como un aspecto clave para disminuir la exclusión que la educación digital y virtual puede generar en contextos educativos ya afectados por la desigualdad estructural. Si bien es cierto que la educación digital y virtual se ha presentado como una opción para la cobertura de los servicios educativos en sus diferentes niveles, puede presentar efectos adversos cuando no han sido subsanadas las desigualdades y exclusiones estructurales en los sistemas educativos. Disminuir la desigualdad y exclusión en la educación pasa por diferentes aspectos y matices, por lo cual no sólo depende de la formación docente, sin embargo, la formación docente orientada por un marco conceptual relacionado con el contexto en el cual se va a implementar es necesaria para avanzar en la transformación digital de la educación con mayores índices de inclusión.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, tecnología, enseñanza, aprendizaje, docencia.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, y bajo las circunstancias presentadas en el ámbito educativo durante la pandemia por la Covid19, la educación en su modalidad virtual se convirtió en la única opción para dar continuidad académica en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, la realidad es que la mayor parte de las instituciones educativas, sobre todo en el sector público, no estaban preparadas para solventar tal eventualidad. A pocas semanas del confinamiento la Secretaría de Educación Pública anunció los lineamientos de política educativa de emergencia *Aprende en*

Casa para la continuidad académica en el nivel de educación básica. Esta política incluía, en términos generales, la implementación de un modelo de educación mediada por las tecnologías y un proceso de formación docente a marchas forzadas para aplicarlo. En el caso de la educación superior, las instituciones de educación superior (IES) se ampararon bajo el principio de autonomía para organizar la continuidad académica, dependiendo de su infraestructura y recursos. También, en este caso, la formación docente fue apresurada sin que la educación virtual les fuera presentada como una opción, sino como la única vía.

A pesar de todos los esfuerzos y logros obtenidos hubo efectos no deseados sobre el aprendizaje de los estudiantes; los altos índices de deserción, en todos los niveles educativos, es un ejemplo de ello. De acuerdo con la *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación* (ECOVID-ED), realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), las principales causas del abandono escolar durante el periodo de confinamiento entre estudiantes de 3 a 29 años de edad fueron: la pérdida de contacto con profesores (28.8%), la reducción de ingresos en el hogar (22.4%), la escuela cerró definitivamente (20.2%), y no cuenta con computadora, dispositivo o de conexión a internet (17.7%). Los resultados de esta encuesta confirman que, la desigualdad y exclusión que ya atravesaba nuestro sistema educativo, se hizo más evidente durante el tiempo de confinamiento sanitario.

Si bien es cierto que la modalidad de estudio virtual fue presentada como la única opción y dio un respiro al ámbito educativo en un contexto adverso, no hubo tiempo de reflexionar con detenimiento sobre los siguientes aspectos: ¿cómo implementar esta modalidad de estudio considerando preferencias, estilos y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes?, ¿cuál es el nivel de competencia digital mínimo en docentes y estudiantes para que la educación mediada con tecnologías funcione? y ¿qué hacer cuando no se cuenta con dispositivos y conexión a la red adecuada y oportuna?

De acuerdo con los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), acerca de que la educación virtual mediada por tecnologías es una opción para reducir la exclusión en los sistemas educativos en el mundo, lo ocurrido en nuestro país deja al descubierto que no en todos los contextos educativos las tecnologías aportan para reducir la exclusión y cerrar la brecha digital.

En este sentido, lo ocurrido durante el periodo de confinamiento nos recordó que el problema de la desigualdad y exclusión educativa en nuestro país sigue siendo estructural y atraviesa cualquier nivel y modalidad de estudio. Siendo la exclusión educativa un fenómeno multicausal, en este capítulo reflexionamos desde la pedagogía sobre la importancia que tiene

la formación docente en competencias digitales y habilidades socioemocionales como un aspecto fundamental para disminuir los índices de deserción y exclusión en las modalidades de estudio emergentes mediadas con tecnologías. Es necesario detenernos a reflexionar sobre el perfil docente en una era altamente digitalizada y las implicaciones que esto tiene para la generación del conocimiento y los aprendizajes. Desde el ámbito pedagógico es fundamental plantearnos las siguientes preguntas: ¿cómo reorganizar los contextos educativos a partir de las nuevas condiciones?, ¿cómo llevar a cabo la enseñanza en las modalidades de estudio emergentes para garantizar la calidad educativa y los aprendizajes del alumnado? y ¿cuál es el perfil docente que necesitamos en contextos digitalizados?

Es importante hacer un balance de los cambios ocurridos, de los aprendizajes obtenidos, pero, sobre todo, que voltemos la mirada hacia las áreas de oportunidad que surgieron tras la pandemia, para dar respuestas sobre la base de la experiencia. En este sentido, es fundamental avanzar hacia nuevas formas de ejercer la docencia utilizando las tecnologías digitales para mediar la enseñanza y crear comunidades virtuales de aprendizaje que sean incluyentes.

METODOLOGÍA

El objetivo del presente capítulo es ofrecer líneas de argumentación para reflexionar sobre la importancia de avanzar en el desarrollo de las competencias digitales, las habilidades socioemocionales y los nudges educativos, a partir de la revisión de la literatura académica relacionada con los temas mencionados, para disminuir la brecha digital en nuestro contexto educativo. El estudio es argumentativo debido al análisis reflexivo que se hace del problema planteado, desde un método de razonamiento inductivo con enfoque mixto, el cual sirve para retomar las aportaciones cuantitativas más significativas (datos generados empíricamente por otras instituciones), que nos ayuden a explicar e interpretar, desde el enfoque cualitativo, la realidad educativa después del periodo de confinamiento sanitario en nuestro país. En este capítulo se proponen líneas generales que sirvan para promover programas de formación docente para cualquier nivel educativo, los cuales permitan avanzar en una educación digital inclusiva. Estos programas de formación y actualización docente deben estar orientados, por un lado, hacia el desarrollo de competencias digitales y habilidades socioemocionales y, por otro lado, incorporar estrategias para el acompañamiento académico a estudiantes basadas en la teoría del Nudge.

APRENDIZAJE Y TECNOLOGÍAS. DEL CONSTRUCTIVISMO AL CONECTIVISMO

En la actualidad, están ocurriendo modificaciones sustanciales en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje se refiere. Durante y después de la pandemia, las formas de enseñar y aprender se han transformado aceleradamente al extenderse las modalidades de estudio híbrida y virtual en los distintos niveles del sistema educativo. Si bien es cierto que, en las últimas dos décadas de nuestro siglo, la educación virtual o e learning comenzó a expandirse debido al auge del internet y las redes de conectividad, fue con la pandemia que tuvimos la oportunidad de experimentar cómo sería un sistema educativo virtual en su totalidad.

Bajo este contexto es que, desde la pedagogía, han comenzado a revisarse nuevos enfoques teórico conceptuales que nos permitan revisar, comprender y explicar los cambios que están ocurriendo en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la generación del conocimiento. El desarrollo de los principales paradigmas psicopedagógicos, como son el conductismo, cognitivismo y la primera parte del constructivismo, ocurrió cuando todavía no existía la influencia del internet y los conceptos de aprendizaje y conocimiento se explican, básicamente, a partir de aspectos psicológicos, cognitivos, intelectuales, socioculturales y lingüísticos. Desde hace un par de décadas, Siemens (2004), planteó la necesidad de impulsar una nueva teoría que nos permitiera explicar cómo ocurre el aprendizaje en sociedades interconectadas por el internet y las tecnologías digitales. Desde su punto de vista, los paradigmas psicopedagógicos tradicionales presentan limitaciones para explicar el proceso de aprendizaje a partir de la interconectividad, ya que fueron construidos en ambientes instruccionales donde el aprendizaje y la generación del conocimiento no habían sido impactados por el internet y las tecnologías.

En su artículo, *Conectivismo, una teoría del aprendizaje para la era digital* (2004), George Siemens define el conectivismo como

la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2004, p. 6).

Siemens asocia el aprendizaje al cambio y flujo continuo de la información que sucede en la red. En este sentido, es básica la habilidad para seleccionar información importante de la que no lo es para generar conocimiento sólido y confiable. También señala que el aprendizaje puede residir en distintos dispositivos, no sólo en los seres humanos. Las redes sociales son

también fuentes poderosas para promover el flujo de la información y aprendizajes. “Crear, preservar y utilizar el flujo de información debería ser una actividad organizacional clave.” (Siemens, 2004, p. 7).

En este mismo sentido, Uribe-Canónigo (2017), considera que la llegada y auge del internet ha modificado, en varios sentidos, el concepto de aprendizaje. En la actualidad, el internet y las nuevas tecnologías han permeado todos los ámbitos de la vida, incluido el ámbito educativo, modificando los contextos en los cuales las personas interactúan y se desenvuelven. Considera que, en torno al internet circula una cantidad impresionante de información que llega con facilidad a quien cuente con una red y dispositivo. En este sentido, los usuarios tienen acceso casi ilimitado e inmediato a la información en distintos formatos y, al utilizarla, generan nueva información, que también estará disponible en las redes del internet. El conocimiento se produce y socializa también de manera virtual, ya no sólo presencial, modificando de esta forma la forma de aprender de y con las personas.

En el ámbito educativo, “es un hecho innegable que la creciente presencia de grupos propiciados por la web 2.0 y 3.0, además de variadas herramientas tecnológicas con fines educativos, que trascienden los ambientes tradicionales de aprendizaje y en diferentes contextos, hacen que el proceso de aprendizaje cambie” (Uribe-Canónigo, 2017, p. 30). Es por ello que, desde la pedagogía, esta nueva forma de aprender tiene como fundamento los paradigmas constructivista y conectivista. En este contexto, el conectivismo es una propuesta teórica del aprendizaje en la era digital que pone énfasis en el uso de las tecnologías y la interactividad en el aprendizaje para generar y difundir el conocimiento. Es una teoría del aprendizaje para la nueva era digital que pretende explicar los efectos que la tecnología ha tenido sobre cómo vivimos, nos comunicamos y aprendemos. En conclusión, el modelo de aprendizaje que promueven las modalidades de estudio mediadas con tecnologías es continuo y reflexivo, implica una actualización constante del conocimiento, así como la reflexión sobre la generación y aplicación del conocimiento y de los procesos de aprendizaje individual y colectivo.

MODALIDADES DE ESTUDIO EMERGENTES

La apropiación de las TIC en la educación ha traído consigo un nuevo enfoque sobre los usos pedagógicos de la gama de herramientas y recursos que ofrecen al profesorado para mediar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los enfoques constructivista y conectivista han permitido abordar las principales dificultades que suelen presentarse durante el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por tecnologías, sobre todo aquéllas que se encuentran asociadas a la interactividad de los usuarios.

El uso de las tecnologías en la educación ha tenido como consecuencia el auge de distintas modalidades de estudio, como son la educación virtual (e

*learning), educación mixta o híbrida (*b learning*), Aprendizaje móvil (*m learning*)*. Estas modalidades de estudio se caracterizan, principalmente, por sobreponerse a la estructura espacio temporal que ocurre en las aulas presenciales y utilizar las tecnologías y recursos digitales para mediar la enseñanza. Asimismo, implican modificaciones en los roles y funciones del docente y estudiante como se observa la siguiente tabla 1.

Tabla 1. *Principales características del rol docente y de estudiante en las modalidades de estudio mediadas con tecnologías*

Docente	Estudiante
<ul style="list-style-type: none"> ● Es una fuente de conocimiento y guía para sus estudiantes. Asume que no es la única fuente de conocimiento ● Utiliza las tecnologías y recursos digitales necesarios para apoyar la enseñanza ● Reconoce a sus estudiantes como agentes activos, autónomos y responsables de su aprendizaje ● Utiliza plataformas y aplicaciones para generar y socializar el conocimiento con sus estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se convierte en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje ● Asume un rol activo y de autogestión de su propio aprendizaje ● Participa de forma colaborativa con sus pares para generar y socializar el conocimiento ● Es crítico y reflexivo. Gestiona y administra su tiempo

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la misma línea de argumentación, las modalidades de estudio híbridas y virtuales se encuentran basadas en un modelo pedagógico flexible, adaptativo y de integración, acorde con los planteamientos de la sociedad del conocimiento y aprendizaje. Sin embargo, ¿qué sucede cuando el profesorado no cuenta con las habilidades y competencias necesarias para cumplir con las funciones que le demandan el nuevo rol? Algunas de las posibles consecuencias son: la baja calidad educativa, falta de credibilidad en estas modalidades de estudio, así como el abandono o deserción de estudiantes.

En cuanto a la falta de competencias digitales en docentes, es necesario incentivar la formación continua para desarrollar prácticas docentes críticas, reflexivas y conscientes en el uso de las tecnologías digitales que garanticen la inclusión en las comunidades virtuales de aprendizaje.

PERFIL DOCENTE PARA UNA EDUCACIÓN DIGITAL INCLUSIVA

Los sistemas educativos en el mundo están frente a la posibilidad de reconstruirse incorporando, por un lado, las experiencias obtenidas durante el tiempo de confinamiento y, por otro lado, las innovaciones que han traído consigo el uso de las tecnologías en los procesos educativos. “Es fundamental aprender de estos resultados positivos e integrarlos en los procesos ordinarios, incluso a través de un uso más eficaz de la tecnología en sistemas de aprendizaje remoto, sistemas de alerta temprana para evitar la deserción escolar, pedagogía y planes de estudio para enseñar en el nivel correcto y generar habilidades básicas, y mayor apoyo para padres, docentes y estudiantes (incluido apoyo socioemocional)” (Banco Mundial, 2020, p. 8). Para superar este reto la formación docente en competencia digital es una pieza clave para avanzar hacia una educación digital incluyente; una formación basada en un perfil docente orientado a la consecución de las competencias digitales y habilidades socioemocionales que permita la inclusión de estudiantes que presentan condiciones de vulnerabilidad (nivel socioeconómico, motivos culturales o de género, discapacidad o migrantes).

Para Díaz Barriga et al. (1999), el perfil se entiende como la determinación de acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en las áreas o campos de su acción. En el ámbito educativo, y de acuerdo con Arnaz (citado en Díaz Barriga et al. 1999), el perfil docente tiene entre sus componentes mínimos: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En este sentido, una propuesta de perfil docente en la era digital debe construirse tomando en cuenta lo siguiente:

Tabla 2. Componentes del perfil docente Siglo XXI

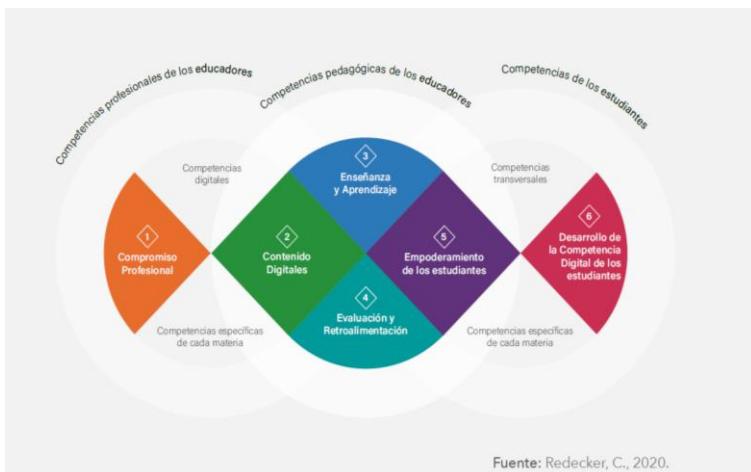
Áreas de conocimiento (Preparación académica)	Habilidades	Actitudes y valores
<ul style="list-style-type: none">• Pedagógica• Tecnológica• Sociocomunicativa• Disciplinar	Relacionadas con las áreas generales de conocimiento y con la práctica docente.	Comportamientos del docente en cada una de las áreas generales de conocimiento. Código de ética docente

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz Barriga et al. (1999)

Las cuatro áreas del conocimiento propuestas por Díaz Barriga son fundamentales para organizar los programas de formación docente en la actualidad y lograr un perfil docente integral y de acuerdo a las necesidades

actuales. Ahora bien, en cuanto a las áreas de conocimiento tecnológica y socio comunicativa están relacionadas directamente con las áreas propuestas en el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (MCCDD, 2017), el cual ha representado un punto de partida para diagnosticar, desarrollar y mejorar las competencias digitales del profesorado en distintas regiones o países del mundo. El MCCDD está dividido en cinco áreas, con seis niveles de dominio competencial (Básico A1, A2, Intermedio B1, B2 y Avanzado C1, C3). Las competencias distribuidas en cada una de las áreas suman un total de 21 competencias. Después del confinamiento sanitario el MCCDD fue sometido a una valoración para ajustarlo a partir de las experiencias educativas que se tuvieron durante ese periodo de tiempo. El resultado de esta revisión, desde el contexto de la Comunidad Europea, fue el *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (MRCDD), el cual fue publicado en el año 2022. El MRCDD recupera la estructura del *Marco Europeo de Competencia Digital de los Educadores* (DigCompEdu, 2017), elaborado por el Joint Research Centre (JRC) y publicado por la Comisión Europea, poniendo énfasis en la importancia que tiene el desarrollo de las competencias digitales en el profesorado para que esté en condiciones de transmitirlas al alumnado y éstos se beneficien en su formación personal y profesional. El MRCDD contempla un total de 23 competencias digitales en seis áreas, con tres niveles de dominio cada una (acceso, experiencia, e innovación).

Figura 1. Esquema de las áreas y alcances del MRCDD



Fuente: Tomado de MRCDD (2022)

Para efectos de la propuesta de formación docente en competencias digitales y habilidades socioemocionales desde una perspectiva incluyente

propongo recuperar la estructura y organización del MRCDD como un marco que guíe las acciones a implementar por parte de las instituciones y, de forma transversal, impulsar las habilidades socioemocionales basadas en la taxonomía de las 5GR de la personalidad, para hacer posible el desarrollo de las competencias digitales.

Para Prada y Rucci (2016), las habilidades socioemocionales se pueden clasificar en dos niveles: a) habilidades o rasgos básicos de la personalidad (Cinco Grandes), y b) las habilidades que resultan de la combinación de estos rasgos de personalidad con otros factores y que son percibidas en el entorno laboral, tales como comunicación, trabajo en equipo y responsabilidad. La taxonomía de los Cinco Grandes rasgos básicos es utilizada con regularidad desde la psicología para analizar y clasificar las habilidades socioemocionales y, recientemente, ha sido recuperada en la pedagogía para estudiar la relación que existe entre habilidades socioemocionales y rendimiento escolar. Esta taxonomía sirve, en primera instancia, para caracterizar los rasgos de personalidad de un individuo y, en segundo lugar, permite clasificar subdimensiones en las habilidades de cada rango. Otero y País (2017) presentan el modelo de los Cinco Grandes rasgos de la siguiente forma:

Tabla 3. *Taxonomía de los cinco grandes rasgos*

Rasgo	Definición	Características de personalidad
Neuroticismo (Estabilidad emocional)	Es capaz de evaluar, estabilidad emocional, baja tendencia a experimentar emociones negativas como miedos, sentimientos de culpa, tristeza, enojo.	Ser calmos, relajados, controlados, tolerantes ante situaciones de frustración, y comprensivos. No suelen presentar elevados sentimientos de culpa, tristeza, desesperanza, soledad. Capaces de tolerar situaciones estresantes.
Extraversión	Orientación de los propios intereses y energías hacia el mundo externo	Amables, amistosos, disfrutan relacionarse con los demás; seguros, dominantes, verbalizadores, activos, disfrutan con lo

	más que hacia el mundo interno y la experiencia subjetiva; caracterizada por sociabilidad y afectos positivos.	colorido, ruidoso, novedoso, ríen con frecuencia, son entusiastas y optimistas
Apertura a la experiencia	Predisposición a nuevas experiencias, a través de la imaginación activa, sensibilidad estética y capacidad de introspección.	Creativos, imaginativos, interesados por la estética y la belleza, por las actividades artísticas valoran la vida afectiva como muy importante, sienten tanto afectos positivos como negativos con más frecuencia que los demás, rechazan lo rutinario y convencional y buscan lo diferente; interesados por las argumentaciones intelectuales; poco dogmáticos, dispuestos a contrastar diferentes tipos de valores.
Acuerdo	Capacidad para establecer vínculos psicosociales, altruismo y disposición a preocuparse por los demás.	Confiables, sinceros y algo ingenuos, con sentimientos de preocupación por el bienestar de la gente, generosos, considerados, complacientes en situaciones de conflictos, perdonan; modestos, pero no desvalorizados o inseguros; experimentan sentimientos de piedad y solidaridad.
Escrupulosidad (Responsabilidad)	Capacidad para controlar los impulsos, actuar con propósitos o metas claras, planificar, organizar y llevar	Se reconocen capaces, idóneos, prudentes y eficaces. Metódicos, ordenados, cumplidores, estrictos en lo ético, niveles de aspiración y metas claras que se esfuerzan por alcanzar, capaces de iniciar

adelante proyectos e ideas.	una tarea y terminarla, piensan antes de actuar.
--------------------------------	---

Fuente: Tabla recuperada de Oterob (Coord.) 2017.

Por último, hace falta complementar el MRCDD con lineamientos éticos y pedagógicos para su aplicación práctica en contextos determinados pues las tecnologías digitales avanzan rápidamente y se vuelve apremiante un uso crítico, ético y responsable de estas herramientas. Ciertamente, la recuperación del MRCDD para el diagnóstico y evaluación de la competencia digital de docentes requiere de adaptaciones al contexto o institución educativa en el cual se vaya a aplicar, para evitar desfases con la realidad.

ACOMPAÑAMIENTO BASADO EN NUDGES EDUCATIVOS PARA LA INCLUSIÓN

Como hemos visto, la formación docente orientada hacia el desarrollo y fortalecimiento de las competencias digitales y habilidades socioemocionales es un paso fundamental y prioritario para avanzar hacia una educación digital incluyente. No obstante, el desarrollo sostenido de estas nuevas modalidades educativas, así como la permanencia y egreso de estudiantes requieren, también, de un factor adicional: acompañamiento académico basado en la aplicación de *nudges* educativos institucionales y contextuales. En el libro *Un pequeño empujón* (2020), Carl Sunstein y Richard Thaler realizan una investigación acerca de cómo es posible ayudar a la mayoría de las personas a tomar mejores decisiones para aumentar su calidad de vida en temas como la salud, el dinero y la felicidad. En su libro, los autores cuestionan el supuesto de la economía clásica acerca de que las personas estamos divididas en dos grandes grupos al momento de tomar decisiones, a saber, los “humanos” y los “econs”. Por humanos se refieren a aquellas personas que toman decisiones de forma inmediata, poco razonada por falta de tiempo y autocontrol, impulsividad, exceso de actividades y satisfacción inmediata de sus necesidades. Normalmente están controlados e influidos por su sistema de pensamiento intuitivo. Por otro lado, se encuentran los econs, quienes toman decisiones en función del cálculo de la ganancia y pérdida que éstas implican. Los econs piensan detenidamente en las consecuencias antes de tomar decisiones, activando su sistema de pensamiento basado en el razonamiento lógico racional.

Los resultados de su investigación arrojan información relevante acerca de cómo sería posible ayudar a las personas cuando toman decisiones basadas en su sistema intuitivo y los resultados son perjudiciales a mediano y largo plazo. Su propuesta es influir en sus decisiones, a través de *nudges*, para modificar su comportamiento, respetando la libertad de elección de las personas, pero redirigiendo el curso de las decisiones que pueden resultar perjudiciales.

La pregunta entonces es, ¿cómo optimizar las decisiones que tomamos las personas, sin soslayar alguno de estos dos sistemas de pensamiento? Para los autores en comento, una propuesta viable es a partir de la “arquitectura de las decisiones”, basada en la aplicación de *nudges*. El *nudge* es un término complejo en su traducción, por lo cual Sunstein y Thaler han preferido mantener el significado literal “empujar suavemente o dar un pequeño golpecito con el codo, para recordar o avisar a otro sobre un tema en particular.” No implica dar una orden o instrucción directa, lo cual podría ser percibido como agresión o coerción para la libertad de elección de las personas, sino de disponer de varios recursos para modificar el curso de la acción o comportamiento de las personas, lo que denominan el *paternalismo libertario*.

En este caso nos interesan aquellas decisiones que toman los estudiantes y que están relacionadas con su permanencia y egreso en sus estudios, pues esto ayudaría a disminuir el problema del abandono escolar y aumentar su rendimiento académico. Si bien es cierto que la exclusión y el abandono escolar son fenómenos multifactoriales que involucran aspectos de índole individual, familiar, económicos, sociales y culturales, hay aspectos que caen dentro del área de intervención de las instituciones educativas. Desde las instituciones educativas, es posible diseñar e implementar acciones para el acompañamiento a estudiantes, basadas en *nudges* educativos, para disminuir los costos institucionales, económicos y personales de la exclusión, abandono y bajo rendimiento escolar. Los *nudges* educativos deben ser experimentados por los estudiantes como un complemento a las decisiones que tomarían para lograr sus objetivos. Por ello, es fundamental cuidar la forma en que se estructura y presenta la información para modificar el contexto y variar el comportamiento de los estudiantes. La idea es que logren autogestionar su aprendizaje a partir de los recursos y herramientas que le sean proporcionadas. Los *nudges* aplicados a la educación en cualquiera de sus modalidades pueden ser de dos tipos: a) institucionales, son los lineamientos y acciones institucionales que pueden implementarse en distintos formatos y medios, y b) contextuales, se trata de las acciones que las y los docentes pueden implementar en las aulas presenciales y virtuales para incidir en sus estudiantes.

Algunos ejemplos de *nudges* institucionales son:

- Campañas digitales en favor del egreso. Presentar el problema en positivo con datos y testimoniales de egresados que comparten su experiencia sobre posibilidades de desarrollo.
- Actividades presenciales y virtuales para la integración de estudiantes de primer ingreso. Se trata de una mentoría inductiva dirigida por estudiantes avanzados a estudiantes de primer ingreso. Podría plantearse como práctica de servicio social

- Plataforma con talleres extracurriculares permanentes y recursos para estudiantes sobre diversos temas como lectura y redacción, construcción de textos argumentativos, uso didáctico de los recursos digitales, organización y gestión del tiempo, autocontrol e inteligencia emocional y cuidado personal.
- Difusión de plataformas y aplicaciones para la inclusión de las y los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.
- Laboratorio de tecnología, creatividad e innovación educativa.

Algunos ejemplos de nudges contextuales son:

- Organización de aulas presenciales y virtuales a partir de reglas para la interacción y trabajo colaborativo de los participantes.
- Fijar fechas límite para la entrega de tareas y actividades a través de una agenda.
- Recordatorios a través de aplicaciones sobre la información relevante para las asignaturas.
- Organizar asesorías grupales para resolver dudas o inquietudes de estudiantes.
- Reorganizar la estructura de clases presenciales y virtuales, a partir del uso de tecnologías y recursos digitales adecuados.
- Establecer pautas para la evaluación continua y formativa de estudiantes.

DISCUSIÓN Y RESULTADOS

El avance de las tecnologías digitales está sucediendo a un ritmo vertiginoso. Hoy en día, las herramientas de la Inteligencia Artificial están llegando a las aulas de todos los niveles educativos sin que hayamos encontrado, todavía, respuestas certeras para disminuir la desigualdad estructural, así como la brecha digital, la cual se amplió en nuestro sistema educativo durante el confinamiento sanitario. Si bien es cierto que el fenómeno de la desigualdad y la discriminación es multifactorial y requiere de un enfoque multidisciplinar que sume esfuerzos para su disminución, desde el ámbito educativo son distintas las acciones que se pueden implementar para avanzar hacia una educación, ahora digital, más incluyente. En este sentido, el componente económico de las nuevas tecnologías digitales es un dato que no debemos perder de vista pues, en su mayoría se presentan con planes de pago para desplegar sus funciones más avanzadas. Sin duda, la falta de acceso a la red, así como de los medios y recursos para adquirir las herramientas y tecnologías digitales de pago seguirán aumentando la brecha digital en nuestra región. Como lo hemos visto, en el ámbito educativo, este fenómeno puede ser altamente costoso

por el impacto que tiene en el acceso al circuito de las oportunidades y bienes sociales de las personas en proceso de formación. Estas restricciones disminuyen las posibilidades de una inserción equitativa al mercado laboral y a las oportunidades sociales. A pesar de que la solución a estas problemáticas pasa por decisiones gubernamentales y de políticas públicas, desde la escuela se pueden implementar acciones para la formación docente y nudges educativos que deriven en una disminución de la exclusión y desigualdad en la educación.

El uso de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), desde una perspectiva incluyente e innovadora implica, entre otros factores, que el profesorado cuente con las competencias digitales para seleccionar las tecnologías y recursos digitales que mejor se adapten a la diversidad de estudiantes en aulas presenciales y virtuales, así como a los objetivos de aprendizaje que se pretenden lograr. También es importante que cuenten con estrategias didáctico pedagógicas que les permitan llevar a cabo la enseñanza de forma innovadora en ambientes de aprendizaje incluyentes, pues la innovación sólo ocurre cuando se hacen las cosas de forma diferente. No hay innovación cuando sólo se incorpora la tecnología dejando de lado las estrategias didácticas, los componentes socio afectivos de la enseñanza y el entorno escolar en general. Desde esta perspectiva, las TICCAD son, entonces, herramientas que facilitan la enseñanza y permiten al docente seleccionar y adaptar la información y contenidos educativos necesarios para el aprendizaje del alumnado. Las TICCAD para la inclusión educativa son herramientas que deben servir para la formación integral del alumnado, tomando en cuenta sus necesidades, ritmos de aprendizaje y contextos específicos.

REFERENCIAS

- Díaz Barriga, F., Lule, M. L., Pacheco Pinzón, D., Rojas-Drummond, S., y Saad Dayán, E. (Eds.), (1999). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (pp. 85-104). Trillas
- Grupo Banco Mundial. (2020). *Covid-19. Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://lc.cx/gERE3g>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVID-ED)*.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del gobierno de España. (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. <https://bit.ly/4a6JlCR>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente* (2022). <https://lc.cx/Wl6Xy0>

- Otero, M. P., y País, E. (2017). *Las habilidades socioemocionales en el modelo de los cinco factores. Un estudio con alumnos participantes del FEPBA 2014*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- Prada, M. F., y Rucci, G. (2016). *Instrumentos para la medición de las habilidades de la fuerza de trabajo*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www.iadb.org/>
- Rodríguez, I. (2015). La importancia de las competencias digitales de los docentes, en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-7. <https://lc.cx/dIZPdW>
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M., y Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.21.36.3265>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Publicado bajo licencia Creative Commons. <https://bit.ly/4a5oeRr>
- Sunstein, C. R., y Thaler, R. (2020). *Un pequeño empujón. El impulso que necesitas para tomar mejores decisiones sobre salud, dinero y felicidad*. Editorial Taurus.
- Uribe-Canónigo, R. F. (2017). El aprendizaje en la era digital. Perspectiva desde las principales teorías. *Revista de Investigación*, 5(2), 29-33.

Formación e innovación docente universitaria en metodologías inclusivas para estudiantes con discapacidad

Carlos Hernández Arcas

carloshdezarcas@gmail.com

Pedro Alonso Ureña

pedroalonsur@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el espacio de enseñanza superior es de especial relevancia la inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad. El proyecto llevado a cabo se enmarca en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia (España). A través del mismo se aborda la importancia de capacitar al profesorado mediante la formación e innovación docente permitiendo la adaptación de las metodologías existentes a las herramientas digitales encaminadas a la consecución de las competencias de las asignaturas por parte del alumnado. El objetivo general fue la puesta en marcha de un proyecto de innovación docente durante el desarrollo de los contenidos de dicha materia centrada en la práctica escultórica en la que un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior pueda concluirla. Para ello se ha implementado la adaptación necesaria para desarrollar la práctica sustractiva de la talla en madera. Los docentes implicados en el desarrollo del proyecto llevaron a cabo las adaptaciones necesarias atendiendo a las limitaciones del estudiante. El proyecto deja patente la necesidad de que el profesorado adapte las metodologías para la inclusión del alumnado con discapacidad. Se hace necesario por lo tanto promover líneas de innovación docente que faciliten la inclusión total del alumnado con discapacidad.

PALABRAS CLAVES: Educación superior, discapacidad, escultura, innovación docente, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Según los datos del informe elaborado por la Fundación Universia (2021) el número de estudiantes con discapacidad en el sistema universitario español es de 19.919 estudiantes, el 1.5% en lo que respecta al total del estudiantado de las universidades. Dicho porcentaje disminuye progresivamente a medida que se avanza en el nivel de estudios.

Desde el punto de vista del alumnado universitario con algún tipo de discapacidad, el 43% del profesorado es conocedor de las necesidades que presenta el estudiantado y nueve de cada 10 considera que no han encontrado diferencias en el trato recibido por parte del profesorado en

comparación con el estudiantado sin discapacidad. Del mismo modo, el profesorado dispone en las propias instituciones universitarias de procedimientos internos de asesoría y consulta sobre temas de discapacidad y de atención al alumnado. Sin embargo, las personas con discapacidad apenas han sido tenidas en cuenta en algo menos de un tercio en los planes de estudio. El 17.8% del alumnado universitario con discapacidad se ha sentido excluido y el 18% discriminado por parte del profesorado en alguna de las situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fundación Universia, 2021).

Melián y Meneses (2022) hacen especial hincapié en el hecho de que el estudiantado con discapacidad en el ámbito universitario se encuentra con el dilema de tender a ocultar o no revelar su discapacidad durante el proceso de aprendizaje. Si bien, revelarlo supone tanto riesgos como beneficios. Por un lado, la renuncia a la privacidad y por ende exponerse a riesgos emocionales, pero les puede reportar ciertos beneficios como las adaptaciones que pueden necesitar para conseguir un rendimiento académico óptimo.

Por lo tanto, se hace preciso que el profesorado ponga en marcha metodologías innovadoras que permitan la consecución de las competencias, así como de las habilidades para el desarrollo profesional del alumnado (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2017; Spínola-Elías y Obradó-Santaoliva, 2019).

Del mismo modo cobra especial relevancia la formación docente con la finalidad de capacitar al profesorado en el uso de adaptaciones necesarias en el aula para el estudiantado con discapacidad (Porto Castro, 2022; Santos et al., 2019).

El profesorado universitario requiere de multitud de competencias y habilidades relacionadas con una buena planificación docente para lograr adaptar contenidos teórico-prácticos para el estudiantado con discapacidad. Por lo tanto, estas habilidades deben ir encaminadas a la consecución de estas competencias adaptadas a cada estudiante (Paz-Maldonado, 2018; Spínola-Elías y Obradó-Santaoliva, 2019).

El proyecto que se presenta se ha llevado a cabo en la asignatura de “Desarrollo tridimensional del objeto funcional” del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Para ello se ha implementado la adaptación necesaria para desarrollar la práctica sustractiva de la talla en madera. Ha cobrado un especial protagonismo la inclusión de metodologías docentes encaminadas a promocionar la conciencia tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (INTEF, 2022). Concretamente se ha llevado la digitalización mediante el uso de la fotogrametría, lo cual ha ido cobrando relevancia en los últimos años en el uso de la disciplina (Alencastro et al., 2019). Para ello se hace preciso la capacitación específica universitaria con

programas formativos sobre el procesado y la producción de un modelo 3D permitiendo la conservación del mismo.

Los objetivos del presente proyecto son los siguientes:

- Poner en marcha un proyecto de innovación docente durante el desarrollo de los contenidos de la práctica escultórica en la que un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior pueda concluirla.
- Elaborar contenidos digitales sobre la creación de proyectos a través de imágenes obtenidas y su posterior fotogrametría.
- Visualizar los procesos tecnológicos digitales de técnicas de escaneo en 3D.
- Contextualizar nuevas formas de concebir proyectos en el área de Escultura y las Bellas Artes.

PARTICIPANTES

El desarrollo del presente proyecto se llevó a cabo con un estudiante varón de 44 años con discapacidad motriz en el miembro superior derecho.

INSTRUMENTOS

Entre los materiales e instrumentos necesarios para el proyecto fue necesario tener acceso a una máquina de control numérico computarizado o CNC. Asimismo, se necesitaron diversas herramientas para la digitalización en 3D.

Por otro lado, como materiales se necesitaron: bloques de madera de pino, fresas específicas para la máquina de control numérico computarizado, etc.

PROCEDIMIENTO

Cabe indicar que este proyecto de innovación docente se inscribe en la asignatura de "Desarrollo tridimensional del objeto funcional" del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia.

En primer lugar, fue necesaria la formación y capacitación docente en herramientas digitales encaminadas a la inclusión del alumnado con discapacidad tales como diferentes programas y aplicaciones de fotogrametría para la obtención de un modelo digital.

En segundo lugar, se hizo patente la necesidad de una formación más específica en el manejo de una máquina de control numérico computarizado con el fin de crear nuevas herramientas que permitieran el desarrollo de proyectos en el área de Escultura y las Bellas Artes.

Para el desarrollo en sí de la adaptación curricular fue necesario contar con la colaboración de un estudiante con discapacidad matriculado en la citada asignatura en el curso académico 2022-2023.

RESULTADOS

Atendiendo al primer objetivo, se realizaron diversas pruebas con varios modelos de escáner de luz estructurada en el marco de un proyecto de innovación docente encaminado a la práctica escultórica. Uno de ellos dotado de proyector y cámara que mediante la deformación de las sombras generadas creó el patrón o modelo tridimensional. También se trabajó con la ayuda de plataforma giratoria en la cual se colocó el objeto a digitalizar.

Entre los inconvenientes encontrados se hace mención al hecho de que resultaba inviable el traslado de este equipo para una persona con discapacidad motriz en el miembro superior. Por lo tanto, la técnica seleccionada fue la fotogrametría debido a su facilidad ya que permitía el uso de dispositivos móviles para lograr unos óptimos resultados. De esta forma se elaboraron contenidos digitales para la creación de proyectos atendiendo al segundo y al tercer objetivo planteado.

Por otro lado, para llevar a cabo una talla en madera se optó por trabajar con máquina de control numérico computarizado o CNC y de esta manera contextualizar nuevas formas de concebir proyectos en el área de escultura de las Bellas Artes según el cuarto objetivo planteado.

Los resultados obtenidos por el estudiante con discapacidad fueron los que se pueden apreciar en la siguiente imagen. Así, se trataba de una pieza escultórica a partir de un busto digitalizado.

DISCUSIÓN

El proyecto ha dejado patente que mediante las adaptaciones necesarias el alumnado con discapacidad motriz puede adquirir los conocimientos necesarios para llevar a cabo la práctica de la talla en madera. Lo que a su vez redundará en las habilidades necesarias para el desarrollo profesional del estudiantado (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2017; Spínola-Elías y Obradó-Santaoliva, 2019).

Si bien es cierto, se pone de manifiesto que es necesaria la formación y capacitación docente en metodologías innovadoras que permitan la inclusión total por parte del alumnado con discapacidad. Asimismo, la sociedad actual se ha ido enfrentando a diversos retos entre los que se ha dejado patente la necesidad de una cooperación entre disciplinas afines como ha sido en el caso de las disciplinas STEAM- Science, Techohology, Arts and Math-. Ello ha dado lugar a nuevas perspectivas históricoc- artísticas enfocadas en proyectos híbridos que mezclan sobre la base digital las ciencias, las humanidades e ingenierías (Figueras, 2020; Luro y Borges, 2022).

En el proyecto se han utilizado técnicas digitales como la fotogrametría, que lejos de perder su implementación ha ido cobrando una mayor relevancia (Alencastro et al., 2019), debido a la incorporación de sensores

de profundidad en dispositivos móviles lo que convierte a estos últimos en una herramienta idónea para el uso de la misma en personas con discapacidad.

Como limitaciones podemos mencionar que se ha centrado en un estudiante con discapacidad motriz por lo que sería de interés aumentar el número de estudiantes con discapacidad en siguientes propuestas.

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que se han cumplido los objetivos propuestos, puesto que se ha puesto en marcha un proyecto de innovación docente en la práctica escultórica para estudiantes con discapacidad motriz. Se han elaborado contenidos digitales mediante la obtención modelos mediante la técnica de fotogrametría y escaneado 3D y, finalmente se han contextualizado nuevas formas de concebir proyectos en el área de Escultura y las Bellas Artes logrando la creación de una talla en madera.

Con este proyecto se pone de manifiesto la importancia de la innovación y la formación docente encaminada a las adaptaciones necesarias para la inclusión del alumnado con discapacidad motriz, especialmente en las Bellas Artes donde los procesos creativos escultóricos requieren de adaptaciones curriculares (Nyssen, 2023).

REFERENCIAS

- Alencastro, Y. O., Dantas, P. V. F., Silva, F. P., y Jacques, J. J. (2019). Do-it-yourself 3D digitizing tools in preservation of cultural heritage. *Interações*, 20(2), 435-448. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9599195.v1>
- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia. <https://tinyurl.com/2p9fmr7u>
- Hernández Arcas, C. (2023). *Adaptación de prácticas artísticas para estudiantes con discapacidad* [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de Murcia.
- Luro, M., y Borges, M. M. (2022). Humanidades Digitais e Digitalização Tridimensional (3D): algumas considerações. *Revista Estudos do Século XX*(22), 49-66. https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_3
- Melián, E., y Meneses, J. (2022). Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities. *International Journal of Educational Research*, 114(10199), 11-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101991>

- Menéndez-Varela, J., L., y Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417-443. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Nyssen, J. M. (Coord.) (2023). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de inclusión*. Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es/inclusion>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Porto Castro, A. M^a. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE*, 28(1), 7. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23673>
- Spínola-Elías, Y., y Obradó-Santaoliva, E. (2019). La realidad virtual en la enseñanza artística universitaria: Pedagogías de nuevos discursos. En Z. Calzado Almodóvar, G. Durán Domínguez y R. Espada Belmonte, *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 1011-1023) Universidad de Extremadura.

Implementación de *mindfulness* en alumnos del programa de inclusión de la FIME

Guillermo Roberto Rossano Pérez

guillermo.rossanoprz@uanl.edu.mx

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

La implementación de mindfulness en alumnos de inclusión puede ser una estrategia beneficiosa para fomentar el bienestar emocional, la concentración y la autorregulación en el aula. Los puntos clave para la implementación del mindfulness incluyen conocer las necesidades de los alumnos, capacitar a los docentes, seleccionar técnicas adecuadas, adaptar prácticas, crear un ambiente propicio y finalmente evaluar y ajustar.

Esta práctica puede tener beneficios significativos para su bienestar y rendimiento académico, siempre que se adapte a las necesidades individuales y se integre adecuadamente en el ambiente escolar.

PALABRAS CLAVE: Mindfulness, inclusión, meditación, bienestar, rendimiento.

INTRODUCCIÓN

En los recientes años se han implementado distintas técnicas, estrategias y programas para el tratamiento de los problemas de la salud mental en la sociedad mexicana en general en el caso a tratar la salud mental en jóvenes estudiantes en la última década se ha visto una evolución más destacada en referencia a la importancia de estos aspectos con el desarrollo de propuestas para reducir el estrés y la ansiedad en jóvenes estudiantes mediante el análisis de los distintos factores determinantes como lo fueron la alimentación, el consumo de bebidas energéticas o el análisis de las relaciones interpersonales y el estudio constante de los índices de depresión, ansiedad y estrés en distintos campus o escuelas públicas.

En este sentido se podría decir que en la última década se recopiló una cantidad cualitativa de personas sufriendo de padecimientos mentales y buscaban determinar los factores más presentes en el contexto que conllevó a esto, ahora se puede aludir que en el desarrollo de este contexto hay que mencionar un suceso muy importante en el análisis de los últimos años, la pandemia de la COVID-19.

Durante este periodo se vio una serie de implementaciones de programas diversos con la finalidad de encontrar formas de reducir el estrés, ansiedad y depresión esto debido a los cambios abruptos en la manera de educación pública los cuales trajeron consigo un aumento en los niveles de estrés y

ansiedad y a su vez el gran aumento en la depresión en jóvenes, en la gran mayoría de los estudios las implementaciones van variando desde programas de actividades físicas hasta programas enfocados en la respiración y la meditación; en los dos casos mencionados se concluyó que no es una solución inmediata para el tratamiento de los trastornos mentales pero su funcionalidad es una herramienta excelente para disminuir el estrés y ansiedad en cierto grado, de este último también se ve una creciente popularidad en el uso del mindfulness.

En estos estudios hechos se puede encontrar la creación de programas que residían en sesiones hechas con los jóvenes estudiantes en las consistían de una par de sesiones hechas a lo largo de la semana por un periodo aproximado de ocho semanas, los resultados encontrados fueron variados en la mayoría se encontró como se había mencionado previamente que la implementación de estas técnicas son excelentes herramientas para el manejo de estrés y la ansiedad no una solución directa para la depresión pero son una forma complementaria excelente para el tratamiento de esta misma, dentro de esto mismo también se vio que debido a cierto factores como lo son el área de donde se lleva a cabo, al tipo de muestra al que se le implementa y la capacitación de los que impartieron las sesiones del mindfulness.

Por tal sentido, el objetivo esencial de esta investigación, se resume en los siguientes términos que se mencionan a continuación.

ANTECEDENTES DE LA SALUD MENTAL

El problema identificado en esta investigación parte de la salud mental, este es un aspecto fundamental en el día a día de las personas, este último punto llega a tener mucha relevancia a la hora de la ejecución de las tareas diarias como en el trabajo, relaciones interpersonales (sociales, familiares o laborales) que esto también puede contribuir a que llegue afectar en el aspecto económico; Se encontró que en el 2010 los costos directos e indirectos de la salud mental llegaron hasta los 2.493.000 millones de dólares y en el 2018 el costo constaba de entre el 2.5 y 4.5% del PIB (FCCyT, 2018).

Evidentemente, el sentir emocional de un individuo está correlacionado con la atención mostrada a los aspectos generales ya mencionados, debido a lo anterior es muy probable que en este sentido el individuo no llegue a mostrar la misma atención o la atención necesaria para el desarrollo de estos aspectos.

Según un estudio realizado por la Facultad de Salud Pública y Nutrición de la Universidad Autónoma de Nuevo León (FSPN, 2018) a alumnos de primer ingreso demostró que a una muestra de 520 estudiantes expuso que el 19.9% sufrían de algún grado de ansiedad y el 36.9% de depresión un 19.9% sufrían de estrés en este sentido se toma en cuenta que puede ser la

combinación de depresión-ansiedad o estrés-ansiedad o probablemente una combinación de los tres anteriores, como conclusión de lo anterior muchos jóvenes de nuevo ingreso no logran manejar bien estos tres factores y esto a su vez también es presente en la mayoría de estudiantes de grados superiores desde ya una década atrás.

Conforme van aumentando de semestre en semestres existen tres posibles escenarios que sucedan de esto uno es que el alumno en cuestión siga progresando con sus estudios sin saber cómo afrontar estos últimos y esto llegue a generar un problema de salud mental, en el que subsecuentemente lleve a un decaimiento en su rendimiento académico o en otros casos a desistir de los estudios o el segundo sería el entender estos factores y conforme van pasando los semestres el joven aprenda a manejar estos últimos de manera autodidacta o inclusive y no afecte en nada y su rendimiento académico no se vea afectado o el tercero sería empezar a tomar conductas perjudiciales que subsecuentemente lleve a un peor caso que los dos anteriores.

Evidentemente esto último también tuvo un aumento significativo con la pandemia de la COVID-19 esto debido al cambio de las clases presenciales a virtuales, esto causó una disminución en la motivación de los estudiantes y también trajo consigo el aumento de la ansiedad en estudiantes, según un estudio hecho por la Universidad Nacional Autónoma de Huanta (UNAH,2022) se observó que mediante un cuestionario se evaluó los puntos anteriores y se obtuvo que el 92.27% sufrían de estrés académico, y se justificó este estrés a la sobrecarga de tareas y trabajos.

Ciertamente ante dicha situación la implementación de estrategias para manejar estos factores y la propagación de este tipo de información toman más relevancia, ante la documentación de este tipo la mayoría arrojan la implementación de distintas estrategias como lo son el ejercicio físico, la meditación, la realización de hobbies o también la intervención de un profesional en la materia, por exemplificar en uno de los estudios se implementó un programa de desarrollo físico en el cual si se vio una reducción significativa de los dolores presentados en el cuerpo pero en materia del estrés ocupacional no se vio casi afectado por esto mismo.

En otro estudio (Banda Guzmán y Robles Francia, 2023) se implementó la práctica de activación refresh que consistía de una meditación activa que por medio de la respiración y el movimiento acompañado de música y la visualización se busca la focalización y la relajación, en este estudio se sometió a 36 estudiantes de quinto semestre o superior en el cual se le pidió hacer la práctica por 8 semanas y los resultados arrojaron que era una buena herramienta para los estresores académicos de los alumnos como también el burnout académico.

CONCEPTOS OPERATIVOS SOBRE EL MINDFULNESS

Continuando con el caso anterior la implementación de la meditación como estrategia para mejorar el bienestar mental de los alumnos está bien documentada, existen varios tipos de meditación en las que cada una va concentrada a distintos aspectos con distintas dinámicas, algunas muy similares, pero siempre muy distintivas.

Entre las diversas formas de meditación una en particular toma una cierta popularidad en años recientes, esta forma de meditación es conocida como mindfulness.

El mindfulness es una práctica que se ha popularizado por prestar atención plena en la cual el individuo debe de tomar total atención al momento presente, esto se hace sin permitir que otros pensamientos, emociones o sensaciones físicas aparezcan, solo el simple hecho de apreciarlo y sin juzgar o reaccionar de ninguna manera, todo esto con la finalidad de estar presente en el momento y esto a su vez permite que se acepten los hechos y experiencias que estén sucediendo en el momento.

En base al análisis de las distintas fuentes consultadas es posible identificar que el mindfulness es el proceso de traer una cierta calidad de atención a la experiencia momento a momento (Kabt-Zinn, 1990) y por otro lado el rendimiento académico se le considera como el nivel de acreditación que un estudiante tiene y mantiene en base a su desempeño académico por medio de las actividades escolares a calificar (FSPN, 2018).

En este sentido el mindfulness se puede considerar una herramienta para mantener la atención plena de la situación del estudiante por este medio permite que regule su concentración, su estrés y crea un balance en su estabilidad emocional y a su vez proporciona que un mejor desempeño académico en desarrollo de las actividades dentro del rendimiento académico.

El mindfulness se ha popularizado a raíz de los primeros estudios con Kabat Zinn (1990) al implementarla en estudiantes del MIT con el fin de reducir el estrés (MBSR) en 1978, de ahí el mindfulness ha sido sometido a una a una gran cantidad de estudios de entre los cuales se puede mencionar el estudio de implementación de mindfulness en la educación un estudio cualitativo de (Herrera-Mercadal et al.,2018).

La implementación del mindfulness en las áreas escolares se ha visto muy estudiada con la reciente popularidad en la mayoría de estos estudios se podría poner a modo de estructura como se realizan los estudios documentados primeramente en la mayoría de estudios comparten una misma metodología la cual es la cualitativa que consiste en tomar una muestra usualmente de entre un aula de clases o aproximadamente tres aulas de clase de aproximadamente entre 120 a 500 alumnos, posteriormente a esto se explica el programa que se va implementar a los

alumnos explicando el aula en donde se lleva a cabo y la manera en que se lleva a cabo para concluir con los resultados usualmente con unas semanas de análisis de 8 semanas aproximadamente.

En la mayoría de los estudios cualitativos se observa como muy buenos resultados en el aspecto de la reducción de estrés y ansiedad, igualmente también se presentan resultados positivos en el sentir vital de los individuos del estudio, en algunos estudios se buscaba la finalidad de reducir ciertos problemas más enfocados como lo es el burnout o la depresión en estos anteriormente mencionados si bien la implementación del mindfulness ayudó a la muestra a reducir su estrés al igual que la ansiedad no fue una solución completa para los dos problemas de esta manera la implementación del mindfulness es una excelente herramienta complementaria para el tratamiento del burnout, la depresión o el estrés desmedido (Casquete-Tamayo y Caicedo-Hurtado, 2021).

Otros aspectos a mencionar de la mayoría de los estudios es que el implementar un programa en distintos niveles de educación algunos con la finalidad de reducir la tensión en el salón de clases o reducir el estrés o la ansiedad en los alumnos para mejorar el estado emocional de los jóvenes se debe de tomar en cuenta los siguientes factores, uno debe ser adecuado a la muestra o el público a la cual se desea implementar.

Esto es debido a que en los estudios donde se presentó en jóvenes de preparatoria se veían ciertas actitudes de rebeldía las cuales mostraban un claro desinterés de parte de algunos de los jóvenes en la dinámica dificultando el estudio y mermando los resultados deseados características que en estudios en donde la muestra eran jóvenes de universidad no fueron presentados en su totalidad de nada también se hizo mención al punto en que los jóvenes por el propio sentido de la práctica del mindfulness les costó el mantener la atención plena de la dinámica algunos de ellos comentaban que esto se debía a que no comprendían muy bien ciertos aspectos de la práctica del mindfulness.

Por ejemplo el entender el funcionamiento de la misma práctica y esto a su vez llevando al estancamiento en el proceso de la práctica, en estos mismos estudios también se presentó otra serie de factores que hicieron que el desarrollo de estos estudios no cumplieran los objetivos marcados, por ejemplo, como lo fue una mala implementación del área donde se llevaba, mismo que presenta ciertas disruptpciones como lo son la iluminación o los ruidos exteriores que afectan la práctica a cabo, también la capacitación que tuvieron los docentes que impartían la experiencia; en este sentido algunos de los instructores de la práctica entendieron que cuando los jóvenes realizaban sus preguntas no podían responderlas con exactitud y es aquí, que se puede mejorar la manera de explicar el funcionamiento de ciertos aspectos del conocimiento para que el individuo comprendiera mejor el proceso de la práctica.

Derivado de la revisión documental, se ha podido encontrar únicamente un estudio o programa implementación de mindfulness en jóvenes con discapacidad de entre 19 y 23 años de ahí en adelante solo existe otros programas implementados en alumnos más jóvenes que ya no está tan enfocado en alumnos de educación superior sino más bien va más dirigido a alumnos un tanto más jóvenes, aunque ambos programas son muy buenas bases, haría falta más información para poder contrastar con otras implementación para poder detectar los puntos débiles de ambos y mejorar paulatinamente en nuevos estudios e implementaciones de la concentración plena.

Ahora bien, en base a lo anterior, la presente investigación tiene el objetivo de implementar el mindfulness en base a los datos encontrados de las investigaciones en los alumnos de inclusión de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) con el propósito de mejorar el rendimiento académico y beneficiar el bienestar mental de los alumnos con discapacidad, y a su vez permitir informar a los alumnos de FIME acerca del mindfulness y los beneficios que este puede aportar en su día a día.

Para el desarrollo de la propuesta es que se busca que la información de la investigación sobre la implementación del mindfulness en las áreas escolares sea expuesta en el área del programa de inclusión en la FIME, pero idealmente se busca que la información de la investigación sea presentada en todos los campus universitarios en el cual se implementa el programa de inclusión.

MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la investigación sobre la implementación del mindfulness se llevó a cabo una metodología compuesta, es decir, dividida en dos fases esenciales, la primera de ellas, consiste en una metodología documental y la segunda en una metodología basada en proyectos (ABP), ésta última, con la finalidad de proponer un programa de trabajo derivado de lo obtenido en la revisión documental.

Al implementar la investigación documental, se obtuvieron criterios de aplicación de dicha metodología, consistiendo en la recopilación, análisis y uso de fuentes externas, documentos o trabajos académicos que llegue a aportar como base o apoyo en los puntos tratados de la investigación que se está llevando a cabo, mientras que la forma de proceder consiste de los siguientes pasos: arqueo de fuentes, revisión, cotejo, interpretación y conclusiones.

RESULTADOS

La metodología documental aplicada mantuvo las siguientes fases de estudio (ver figura 1).

Figura 1. Esquema de las fases del estudio

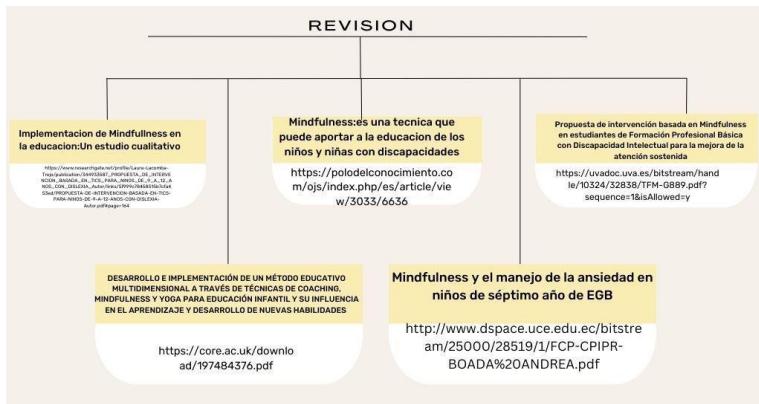


Fuente: Elaboración propia

Para el primer paso se volvió a analizar todas las fuentes utilizadas hasta ahora en el documento y posteriormente a esto se realizó un mapa conceptual donde se muestra todos aquellos trabajos enfocados en la implementación de la temática del mindfulness.

Enseguida, el siguiente paso que se debía realizar fue el de la revisión, y en este mismo se llevó a cabo un proceso similar al del arqueo de fuentes, en este se seleccionaron los temas enfocados más al mindfulness solo que en este últimos se focalizó a algo más objetivo en cuanto a la cuestión de los objetivos que se plantearon en la investigación una vez que se analizó cada uno de los documentos se buscaba el más apegado al objetivo, dicho de otra manera lo que se deseaba encontrar en los estudios son pruebas cuantitativas sobre como la implementación del mindfulness ayudaba en los distintos aspectos educativos y académicos presentes en los distintos grupos de estudios, en base a lo anterior se obtuvo lo siguiente representado en un mapa conceptual.

Figura 2. Mapa conceptual



Fuente: elaboración propia

Posteriormente se realizó un cotejo de los documentos revisados dentro de estos mismo se pudo encontrar ciertas concordancias entre cada documento, donde la influencia positiva en el desarrollo del aprendizaje y adquisición de nuevas habilidades en alumnos fue favorable.

Weare (2012), define ésta como una técnica de uso extendido y de un amplio interés en el ámbito de la salud y el educativo, proliferando su práctica en centros educativos y contando con una gran potencialidad; es así, como tomando de base a estos dos comentarios se observa que la implementación del mindfulness permite tener un mejoramiento positivo en forma de distintas posibilidades en su mayor parte en mejoramiento de aspectos mentales como lo puede ser la ansiedad o la concentración y el mejoramiento de las capacidades cognitivas y también en un aumento en desarrollo de la focalización.

Después del paso anterior se realizó la interpretación centrándose en la forma práctica de la implementación del mindfulness, dentro de este mismo se puede interpretar que en la mayoría de estudios en donde se implementaron las prácticas de mindfulness se pudo observar una aumento significativo en distintas formas de rendimiento académico y mejoramiento cognitivo o en general se puede ver un mejoramiento de los aspectos académicos a los cuales se focaliza cada uno de los estudios, por mencionar algunos de estos mismo sería un mejoramiento en los procesos de adquisición de nueva información y el desarrollo de nuevas habilidades pedagógicas; también se presta atención en una mejora en la focalización (objetivo del mindfulness) y esto a su vez acarrea consigo una significativa mejora en algunos procesos académicos.

En la aplicación de dichos programas se debe tener en cuenta los siguientes aspectos para poder tener una mejor transmisión de conocimientos en cuestión del mindfulness, es claramente indispensable el implementar correctamente las aulas donde no se generen distracciones que pueden mermar la experiencia y el aprendizaje de la experiencia, también cabe mencionar la capacitación que deben de tener los encargados de impartir la práctica del mindfulness, donde se puede ver presente que dependiendo de la muestra a la cual se aplique el programa llegara a generar ciertas faltas, un hecho práctico común, pero en general se nota que los alumnos a los cuales son puestos a prueba con un programa de mindfulness parecen responder de buena manera, considerando que en un principio de la práctica no se genere una muy buena respuesta de la experiencia en referencia a llevar a cabo la práctica con una efectividad excelente; otro punto a destacar sería la respuesta que este tipo de programas tiene con personas con discapacidad y como este les permite un mejor desarrollo en los mismos aspectos; permitiendo entender que es una excelente herramienta de desarrollo cognitivo y subsecuentemente esto permite también un entendimiento de procesos y captación de conceptos.

Dentro de las posibilidades y los beneficios que ofrece la aplicación de mindfulness en el ámbito escolar, en todos sus niveles, se encuentra la formación de niños y niñas que cuentan con algún tipo de discapacidad, tanto motriz como cognitiva, o que cuentan con necesidades especiales. Davis y Hayes (2011) en su trabajo sobre los beneficios de la práctica, se encargan de identificar tres grandes grupos de beneficios que trae aparejada la incorporación de este tipo de programas en la educación: afectivos, intrapersonales e interpersonales:

Las evidencias existentes demuestran que es una alternativa valiosa para incorporar a la cotidianidad, y, en especial, como apoyo para quienes revistan necesidades especiales en un mundo y un contexto vertiginoso, estresante y en permanente transformación (Escobar-Castellanos et al., 2019).

Si se tiene en cuenta los aspectos de la discapacidad intelectual, que resulta una problemática relativamente frecuente dentro de las escuelas integradas en la actualidad, es necesario aclarar que en las últimas décadas se han desarrollado nuevas conceptualizaciones y, por ende, nuevas formas de acompañar a los niños y niñas en su cotidianidad. Siguiendo las reflexiones de Carlota de Miguel Ruiz (2016, p.14), en la presente investigación:

El nuevo concepto de discapacidad intelectual no pretende solo definir y diagnosticar la discapacidad sino identificar las capacidades y debilidades de esa persona en cinco áreas de un modelo teórico multidimensional: habilidades intelectuales (razonamiento, planificación, solución de problemas,

pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia); conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas); salud (física, mental y social); participación, interacciones y roles; y contexto (ambientes y cultura). A partir de estos resultados se elabora el sistema de apoyos apropiado para mejorar el funcionamiento individual.

Dentro de la propia investigación puede que se llegue a presentar algunas limitaciones como lo puede ser que la falta de información o de investigaciones en cuanto al tema de la implementación del mindfulness en escuelas de educación superior de manera más específica en México, no se encuentre tan definida.

De lo anterior, se considera que dichas limitantes tienen su base en los recursos económicos de los propios países, en el comportamiento de la sociedad al aceptar dichos temas de carácter holístico.

CONCLUSIÓN

Los beneficios afectivos incluirían una reducción de la sintomatología ansiosa y depresiva en una amplia gama de problemas clínicos. Los beneficios intrapersonales supondrían una mejora en otros parámetros relacionados con el bienestar y la calidad de vida como, por ejemplo, la reducción del dolor o el aumento de la capacidad atencional. Por último, estarían los beneficios interpersonales, que incluirían un mayor nivel de satisfacción en la relación, así como una mejora en las habilidades de gestión y regulación emocional.

Los efectos positivos del mindfulness que se desarrollan en el presente trabajo, tienen resultados beneficiosos para la totalidad de los estudiantes. Sin embargo, pueden observarse especiales beneficios en aquellos alumnos que revisten diversas dificultades que ponen un límite u obstaculizan el aprendizaje, entre los que se encuentran niños con déficit de atención, con problemas conductuales tanto personales como sociales, con problemáticas en cuanto a la autonomía, a autorregulación de la conducta, como así también niños y jóvenes que debían transitar los problemas propios de las discapacidades visuales, auditivas, motoras e intelectuales, entre otros.

Se han desarrollado teóricamente los fundamentos del mindfulness y la importancia de incorporar esta práctica en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje y en la comunidad educativa, para la formación de los estudiantes en general, y de aquellos que cuentan con algún tipo de discapacidad en particular. A partir de ello, es posible concluir que dicha práctica permite que tanto docentes como estudiantes puedan optimizar sus capacidades cognitivas, desarrollando especialmente la atención y la autoconciencia, y aportando elementos que ayuden a desarrollar mejores

modos y más responsables de relacionarse con las demás personas con las que interactúan.

REFERENCIAS

- Banda Guzmán, J., y Robles Francia, V. H. (2023). Intervención cuasi-experimental en burnout académico en estudiantes universitarios. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26).
- Casquete-Tamayo, E. J. y Caicedo-Hurtado, A.C. (2021). *Mindfulness: una técnica que puede aportar a la educación de niños y niñas con discapacidades*. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(9), 371-381.
- Davis, D. y Hayes, J. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198
- De Miguel Ruiz, C. (2016). *Aplicación de mindfulness en la discapacidad intelectual: Un estudio preliminar*. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.
- Escobar-Castellanos, B., Cid-Henríquez, P., Juvinyà-Canal, D., y Sáez-Carrillo, K. (2019). Estilo de vida promotor de salud y sentido de coherencia en adultos jóvenes universitarios. *Hacia la Promoción de la Salud*, 24(2), 107-122.
- Herrera-Mercadal, P., Monreal-Bartolomé, A., Borao, L., Navarro-Gil, M., Puebla-Guedea, M., y Campos, D. (2018). Implementación de mindfulness en la educación: Un estudio cualitativo. En S. Puig Pérez, y M. P. Tormo Irún, *La promoción de la Salud desde la Psicología* (págs. 164-182). Universidad Internacional de Valencia.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: How to Cope with Stress, Pain and Illness Using Mindfulness meditation*. Bantam Dell.
- Weare, K. (2012). *Evidence for the impact of mindfulness on children and young people. The mindfulness in schools project in association with mood disorders centre*.

Diagnóstico de inclusión en la IBYCENECH

María Teresa Ochoa Ortiz

mt.ochoa@ibycenech.edu.mx

Beatriz Angélica Cruz Urías

b.cruz@ibycenech.edu.mx

Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Urías Beldarrain"

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar a conocer la situación de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua "Profr. Luis Urías Beldarrain" (IBYCENECH) en cuanto a manifestaciones de exclusión en el ámbito educativo. El objetivo es realizar una radiografía sobre la calidad de la educación en la institución en la que se muestran diversos aspectos que se viven y practican en la vida escolar y que permite localizar puntos de quiebre en el ámbito de la inclusión educativa, particularmente en situaciones de derechos humanos relacionados al tema de género. Estudio cualitativo que emplea el método de análisis de contenido por medio de una matriz comparativa en el que se toma como punto de partida la propuesta de Tomasevsky (2004) sobre las 4-A para medir la calidad de la educación en contraste con una indagación sobre equidad de género y derechos humanos. Se recupera procesos de inclusión y el desarrollo de valores de respeto y tolerancia entre la comunidad escolar, se reconoce, acepta, se admite y trabaja la diferencia, desde una postura ética en la acción educativa, pero queda distante de ser una escuela inclusiva. Se concluye que la educación inclusiva debe de ser un factor que impacte en la vida de las personas y estar alejada del cumplimiento de normas.

PALABRAS CLAVE: Derecho Humano, calidad, exclusión educativa, educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

La IBYCENECH es una institución educativa formadora de docentes con una trayectoria de 117 años. Actualmente, oferta las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria e Inclusión Educativa, alberga a un poco más de mil estudiantes que conforman una población muy diversa en cuanto a formas de vida, economía, sexualidad, género, condiciones físicas y de aprendizaje; un gran número de ellos y ellas convergen de diversas comunidades localizadas alrededor de Chihuahua capital, así como de diferentes municipios de la entidad.

La diferencia se reconoce, pero la atención hacia ella es un asunto aún por atender. El respeto y tolerancia hacia las diversas formas de expresión y vida, es un aspecto que los docentes debemos asumir en nuestras aulas y,

en general la comunidad normalista en cada espacio de la institución por encima de la propia forma de vida.

Existen modelos de atención que se han creado desde los diferentes departamentos dirigidos al estudiantado, principalmente el de tutorías donde se brinda atención psicológica y se atiende a través de diferentes programas en pro de la inclusión entre otros aspectos; en trabajo social se generan mecanismos de apoyo para reducir el rezago educativo a causa de factores sociales, económicos y de salud, sin embargo se experimenta la no-comprensión por parte de dos principales actores: el docente, porque sus ideales basados en ciertos principios y valores son firmes, y del otro, el no comprendido -generalmente la alumna o el alumno- porque es un sujeto con derecho, igual que el resto. Todos estos aspectos convergen en la escuela, quien, al recibir estudiantes con características tan particulares, se asume como inclusiva.

El camino a andar para el logro de la educación inclusiva en condiciones de justicia, es sin duda el derecho humano. El conocimiento juega un papel importante en la comprensión de los problemas, por lo tanto, la epistemología de la educación inclusiva se preocupa por cuestiones intelectuales -no teóricos- sobre el mundo actual, que generen creación de hábitos “que inyectan en subjetividad del ser y en los efectos de singularización subjetivante del propio sujeto (...), esta concepción materialista del ser, permite recuperar los modos de hombres y mujeres con distintas formas de ser y existir” (Ocampo, 2020).

La propuesta desarrollada por Katarina Tomasevski (2004), que establece los criterios 4-A para una educación de calidad y con equidad, proporciona herramientas de evaluación para la educación inclusiva en los centros escolares, ya que “Los criterios aportados por las 4As ayudan a mi juicio justamente a contextualizar, a analizar prácticas concretas, huyendo de la receta y del “modelo” a ciegas” (Torres, 2011).

A continuación, se abrevian los cuatro criterios que son asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad a partir del INEE (2014) y Köster (2016), los mismos que han sido desarrollados para evaluar la educación básica, sin embargo, por estar basados en un Estado de Derecho (Tomasevski, 2004), se considera pertinente la adaptación para evaluar a la IByCENECH.

1. Asequibilidad. “Presencia de escuelas [...] ubicadas cerca de los lugares donde viven los niños, las niñas y los jóvenes” (INEE, 2014, p. 16), que cuenten con maestros capacitados e infraestructura adecuada, organización, administración y todos aquellos elementos que conlleven al logro y al cumplimiento de los propósitos educativos (INEE, 2014).

2. Accesibilidad. “La exclusión educativa por razones de raza, origen, color, género, condición socioeconómica, discapacidad, lengua,

religión y otras, es antónimo de la accesibilidad. La discriminación y el bullying son poderosos disuasores de la asistencia e, incluso, causa de exclusión” (INEE, 2014, p. 16); “La accesibilidad se refiere a 3 dimensiones interrelacionadas, la dimensión de la no-discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica” (Köster, 2016, p. 6).

3. Aceptabilidad. “adecuarse a las condiciones específicas de los alumnos y trata del significado, pertinencia y relevancia de la educación que se ofrece” (INEE, 2014, p. 16). “La educación debería ser relevante, culturalmente apropiada y de buena calidad, para que los alumnos se sientan seguros, respetados y acogidos en las escuelas” (Köster, 2016, p. 6).

4. Adaptabilidad. Los estudiantes “...deben creer que en la escuela están aprendiendo y que eso que aprenden coincide con sus intereses y les resulta útil para su vida actual y futura” (INEE, 2014, p.16); “implica que la educación debería ser compatible con los requerimientos, intereses y condiciones específicas” (Köster, 2016, p. 6). Además, la escuela ha de generar una oferta educativa para todos aquellos excluidos de la educación *formal* por alguna condición específica, ya sea de raza, migración, género, nivel socioeconómico, entre otros (Köster, 2016).

Los criterios de las 4-A, son un planteamiento para evaluar la calidad de la educación en función de las responsabilidades de los actores educativos y las propias del Estado, ya que la educación es un derecho político, social y cultural: “los indicadores deberán captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad” (Tomasevski, 2004). Con base en lo anterior, se realiza un análisis a partir de las 4-A centrada en los criterios 2. *Accesibilidad* y 4. *Adaptabilidad*, y con ello el papel que le corresponde a los actores de la comunidad normalista como promotores de una educación inclusiva.

Lo anterior nos lleva al planteamiento de la siguiente hipótesis: en la IByCENECH se realizan prácticas no inclusivas según la propuesta de las 4-A, que no consideran la diversidad existente entre el alumnado para dar cumplimiento al derecho a la educación y en la educación. El llevar a cabo este proceso de análisis nos ayuda a detectar la problemática existente en cuanto a procesos de no inclusión que se viven en la IByCENECH, con ello es posible generar líneas de acción que encaminan a dar cumplimiento a las demandas de la educación inclusiva como derecho.

OBJETIVO

La finalidad de este trabajo, es detectar las prácticas no inclusivas en la comunidad normalista para determinar el estado de la educación inclusiva en la institución.

METODOLOGÍA

El presente es un estudio cualitativo en el que se emplea el método de análisis de contenido, el cual “busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros rasgos subjetivos [...], el análisis de los datos se realiza mediante la codificación” (Alvarez-Gayou, 2010, p. 163-164). Para efectos del mismo, se realiza una comparativa entre la propuesta de Tomasevski para medir la calidad de la educación con equidad, y una indagatoria sobre *perspectiva de género y derechos humanos* realizada por Romelia Hinojosa Luján y Mónica Acevedo López (2023) en la IByCENECH.

Tomasevsky (2004) destaca la importancia de identificar los diferentes tipos de discriminación con la finalidad de implementar estrategias en combate de la exclusión y el cumplimiento del derecho a una educación de calidad, “los derechos humanos proveen una guía respecto de los estándares sustantivos y procesales que deben traducirse en modelos ajustados a las particularidades de los países y comunidades” (p. 47).

Con base en el modelo de Tomasevsky (2004), se desarrollaron 12 indicadores que ayuden a detectar las prácticas de exclusividad en la IByCENECH; los indicadores fueron desarrollados a partir de las características propias de la institución y su realidad educativa, estos se clasifican en tres dimensiones: 1) Manifestaciones de exclusión, 2) Adaptabilidad física y 3) Condición económica.

PARTICIPANTES

Para llevar a cabo el análisis correspondiente, dichos indicadores se contrastan con los resultados del estudio aplicado a 56 docentes, así como a una muestra de 304 estudiantes de las tres licenciaturas, de los cuales 34% estudian y trabajan, 7% son dependientes económicos, el 5% su estado civil no es soltero o soltera, 4.3% son padres o madres de familia y el 24.3% de los encuestados son foráneos (Hinojosa y Acevedo, 2023)

En la Tabla 1, es posible identificar la diversidad de identidad y condición física del estudiantado normalista de la IByCENECH; posteriormente en la Tabla 2, se reflejan las manifestaciones de discriminación que sufre el estudiantado por parte de sus pares y del propio personal docente para identificar las condiciones de discriminación y exclusión que han sufrido las y los estudiantes dentro de la institución.

Tabla 1. *Muestra de diversidad en el alumnado.*

Identidad de género	Orientación sexual	Identidad indígena
Hombre	Lesbiana	5
Cisgénero	43	Si
Mujer	Gay	4
Cisgénero	254	No
		281

Hombre	0	Bisexual	23	No se	15
Transgénero					
Mujer	1	Asexual	2	Condición de discapacidad	
Transgénero					
No binario	1	Pansexual	6	Si	9
Prefiero no contestar	4	Otra	4	No	291
		Heterosexual	242	No me siento cómodo o cómoda contestando	4
		No estoy seguro	8		
		Prefiero no responder	10		

Fuente: Hinojosa y Acevedo, 2023

La tabla 1 muestra de forma clara la diversidad que alberga la IByCENECH. Llama la atención como en algunas ocasiones quien se identifica con un grupo de identidad en particular, prefiere no manifestarlo abiertamente. Esta puede ser la más clara manifestación de exclusión, debido a la falta de seguridad en dicha manifestación.

Tabla 2. *Manifestaciones de exclusión*

Dimensión	Indicadores	Contraste
1. Identidades y condiciones	1) Identidad indígena 2) Identidad de género 3) Orientación sexual 4) Condición de discapacidad 5) Creencias / juicios sociales de género 6) Acoso escolar 7) Violencia escolar	1) Menos mencionado pero presente. 2) Burlas hacia compañero trans. 3) Escondan su orientación sexual para ser aceptados. 4) No se manifiesta 5) Casos de exclusión de estudiantes embarazadas. 6.1) Estudiantes acosadas por sus tutores en el centro de práctica profesional. 6.2) Estudiantes acosadas por sus docentes.

Dimensión	Indicadores	Contraste
2. Adaptabilidad física y metodológica	8) Infraestructura 9) Cátedra y currículos escolares 10) Comunicación	7.1) Golpes, pellizcos, patadas, cachetadas. 7.2) Daño a objetos personales 7.3) Violencia psicológica de docentes hacia estudiantes. 8) No se manifiesta 9.1) Creencias personales sobre la identidad de género en relación a la profesión docente (prejuicios). 9.2) Falta de capacitación docente. 9.3) Mayor orientación de enfoque de Derechos Humanos hacia la delincuencia. 9.4) Vinculación con el entorno. 10.1) Falta de uso de lenguaje no sexista en la comunicación oficial. 10.2) Lenguaje del profesorado 10.3) Imágenes con representaciones incluyentes
3. Accesibilidad económica	11) Estudiantes que trabajan 12) Dependientes económicos	11) No se manifiesta 12) Paternidades que omiten gastos de manutención

Fuente: elaboración propia

Como puede notarse, en la IByCENECH existen manifestaciones de exclusión que, por costumbre podrían pasar desapercibidas, es decir, son situaciones que no son palpables por los victimarios, ya que, la cultura escolar lo ha permitido y avalado en su propia historia; ponerlo de

manifesto permite avanzar de la conciencia a la acción preventiva de la exclusión.

DISCUSIÓN

De acuerdo a la información recabada en la encuesta analizada, se observa la existencia de prácticas excluyentes. Si se considera que: “El INEE constata que la asequibilidad y la accesibilidad se refieren al derecho a la educación, y que la aceptabilidad y la adaptabilidad corresponden al derecho en la educación” (Köster, 2016, p. 37) y, tomando en cuenta que el presente estudio se enfoca en la accesibilidad y la adaptabilidad, se visualiza que:

El derecho a la educación en términos de *accesibilidad* es un hecho palpable en la IBYCENECH, ya que el ingreso no se limita por ningún tipo de condición social, económica, raza, género, ideología entre otras que pudieran considerarse como minorías o grupos vulnerables, por el contrario son atendidos a través de los diferentes departamentos y se generan las condiciones físicas para su estadía en la institución de quien así lo requiera, es por eso que no se manifiestan prácticas excluyentes en los indicadores de condición de discapacidad, infraestructura y estudiantes que trabajan.

En cuanto a la *adaptabilidad*, aún queda mucho por hacer. Se reconoce el derecho a la educación, pero aún no se logra generar las condiciones para el disfrute de este derecho. La sensibilización hacia la multiculturalidad ha dado buenos resultados a través del tiempo, por eso en el indicador correspondiente a identidad étnica aparece en menor cantidad, sin embargo, se observa que prevalecen las prácticas con las que el género femenino se ve afectado en relación a la maternidad, desde el embarazo hasta el abandono en las responsabilidades de la misma.

Pero es indudable que el punto donde se requiere centrar aún más la atención, es en cuanto a identidad de género y orientación sexual, ya que posturas personales sobre estos temas redundan en las manifestaciones excluyentes de quienes pertenecen a este tipo de grupos minoritarios, que van desde el manejo del lenguaje sexista, el tipo de comunicación, manejo de contenido respecto del derecho humano, burlas, entre otros. Cabe señalar que, según la encuesta hay quienes se postulan a favor de que los educadores deben estar regidos por la heterosexualidad y el cis género, no entramos en detalle con respecto a este tema porque consideramos que requiere mayor atención científica.

CONCLUSIONES

Entender la educación inclusiva es todo un reto. Migrar de la integración a la inclusión, se quedó en mera acción verbal y lejos de la comprensión consciente del hecho, quizá el cambio tangible que se experimentó es que

ahora los docentes habríamos de hacer ajustes razonables con respecto al Diseño Universal de Aprendizaje -DUA-; un concepto más que quedó flotando lejos de la comprensión. Pero los docentes, en obediencia a las nuevas disposiciones realizamos lo conveniente y seguimos en la misma praxis educativa.

El respeto y tolerancia hacia las diferentes formas de expresión y vida, es otro aspecto que los docentes debemos asumir en nuestras aulas, por encima de la propia forma de vida. De nuevo se experimenta la no-comprensión: del docente porque sus ideales son firmes y del otro porque es un sujeto con derecho, igual que el resto. Todos estos aspectos convergen en la escuela, quien, al recibir estudiantes con características tan particulares, se asume como inclusiva.

Se reconoce, acepta, admite y trabaja con y para la diferencia en la escuela, pero queda distante de ser educación inclusiva. A decir del Dr. Aldo Ocampo González (2020), generar opciones y condiciones de justicia, así como respetar la diferencia, son funciones propias de la escuela y conductas éticas del docente, es decir, es lo propio de la acción educativa. En cambio, la educación inclusiva “debe generar un saber que impacte en la vida de las personas” (Ocampo, 2020).

La epistemología de la educación inclusiva, no sienta sus bases en fundamentos teóricos, sino más bien en los problemas del ser. Entonces, las acciones éticas del docente y las funciones de la escuela, no debería únicamente estar centradas en el cumplimiento de la norma y las diferentes fuentes informativas alejándose de la verdadera comprensión del término inclusión y de las formas que lo acompañan para su acción.

REFERENCIAS

- Alvarez-Gayou, J. (2016). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Centro de Estudios CELEI (18 y 19 de noviembre de 2020). *Epistemología de la Educación Inclusiva* <https://www.youtube.com/watch?v=fv2JMr4szqQ>
- Hinojosa R., y Acevedo M. (2023) *Diagnóstico de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua “Profr. Luis Urías B.”: Perspectiva de Género, Derechos Humanos y Violencia de Género y hacia las Mujeres*. Informe Institucional. Sin Publicar.
- INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad*. Informe 2014. <https://lc.cx/hOdWoA>
- Köster, A. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad, revista de educación*, 11(1), 33-52. <https://lc.cx/jeKbjN>

- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, 40, 341-388. <https://lc.cx/wtyYoe>
- Torres, R. M. (sf). *Las «4 A» como criterios para identificar «buenas prácticas» en educación.* OTRAEDUCACION. <https://otra-educacion.blogspot.com/2011/10/las-4a-como-criterios-para-identificar.html>

FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD

Propuesta de un dispositivo de formación para la creación de un programa transdisciplinario de estimulación temprana

Jéssica Hernández Loya

p314741@uach.mx

Pamela Franco Díaz

pfranco@uach.mx

Wilberth Velducea Velducea

wvelducea@ uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Los costos que generan la falta de acciones para la estimulación en la primera infancia, según Unicef son altísimos, ya que nos dice que los niños no podrían alcanzar su máximo potencial cognitivo; aunado a esto, el efecto de la Covid-19, ha aumentado exponencialmente los riesgos de alteraciones en el desarrollo integral del niño. Por lo cual, existe la necesidad de desarrollar un programa de estimulación temprana transdisciplinario que contribuya a contrarrestar los posibles efectos negativos en el desarrollo de niñas y niños. El objetivo de la investigación fue identificar elementos para el diseño de una propuesta de un programa transdisciplinario de estimulación temprana, a un grupo de 10 profesionales de diferentes disciplinas. El análisis de la información se realizó mediante el Atlas tı que nos permitió categorizar e interpretar la información para el contenido del programa. La metodología empleada se ubica en un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción participativa. Los resultados arrojaron categorías para la implementación del programa, tales como; innovación de estrategias de apego centrado a problemáticas socioafectivas, conceptualizaciones teóricas sobre desarrollo infantil y estimulación temprana, llegando a la conclusión que se deberá diseñar un programa para atender las posibles consecuencias que la contingencia sanitaria trajo en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Transdisciplina, estimulación temprana, familia, educación.

INTRODUCCIÓN

La estimulación temprana ha tomado un papel cada vez más importante en el desarrollo de los niños con o sin discapacidad, pues consiste en proporcionar acciones que al bebé le otorgan un mayor progreso en lo físico, intelectual y social, de tal manera que sus habilidades y capacidades le permitan ser mejor de lo que hubiera sido si solo es estimulado de manera cotidiana o natural en su proceso de desarrollo, por lo cual las intervenciones de estimulación temprana busca manejar el medio ambiente con acciones previamente planeadas y sistematizadas, buscando maximizar las potencialidades del infante por medio de actividades y experiencias basadas en las diversas áreas del desarrollo (Esteves, Mendoza y Quiñonez, 2018).

Por lo anterior cualquier intervención que tenga que ver con el mejoramiento en la calidad de vida de la niñez resulta de gran relevancia, en un país donde una de las grandes problemáticas detectadas son las alteraciones en el desarrollo y según el Consejo Nacional de Población (2022), menciona que del total de niños y niñas (NN) en México, entre los 3 y 5 años, 18% presentan un desarrollo inadecuado para su edad en al menos tres de los siguientes ámbitos: físico, socio-emocional y dominio del aprendizaje y esto evidentemente es un problema grave que se debe atender, además otra problemática son aquellas consecuencias que va a acarrear a largo plazo los efectos de la COVID -19 en el desarrollo escolar y social de la niñez entre otros (Lizondo-Valecia et al., 2021).

Es importante reconocer que los primeros años de vida son cruciales para la vida futura del niño, sobre todo si este llega a tener algún tipo de alteración, la atención temprana es relevante, ya que , “las conexiones sinápticas que se forman en esta etapa temprana son la base funcionamiento de la neuroplasticidad que determina la capacidad que tendrán los NN para adquirir nuevos aprendizajes durante el transcurso de su vida, adaptarse y gestionar adecuadamente las experiencias a las que se verán expuestos,” (ENAPI, 2020, p. 7).

Por ello las personas cuidadoras que se encargan de atender a niños entre 0 y 3 años deben estar formados en el tema de estimulación temprana y desarrollo infantil, por ello se propone que mediante el dispositivo de formación se desarrolle un programa de capacitación transdisciplinario donde puedan adquirir conceptos y métodos adecuados para entender los problemas relacionados con la infancia y buscar alternativas para resolverlos contribuyendo así al correcto desarrollo de los niños y niñas con los que interactúen.

Esta propuesta de formación- investigación, plantea un enfoque transdisciplinario y complejo, en el cual no se fragmenten los saberes , donde no se reflejen las conexiones entre los objetos de aprendizaje, sino todo lo contrario; se pretende un proyecto donde la formación sea

percibida como algo reflexivo donde convergen diferentes formas de pensar que plantean soluciones o actuaciones colectivas en una determinada problemática, esto a través de un dispositivo de formación que nos permita implicarse en la consecución de los aprendizajes y generar un programa que transforme la práctica de las personas involucradas en la formación NN (Marín y Guzmán, 2022).

Es por ello que el objetivo de este estudio fue buscar e identificar los elementos más importantes para el diseño de una propuesta de un programa transdisciplinario de estimulación temprana mediante un dispositivo de formación, que fue aplicado a un grupo de cuidadores y profesionales de diversas áreas. Buscando religar la investigación y la formación, que son acciones recursivas que propician la reproducción de espacios para la creación de un pensamiento dinámico, abierto a los nuevos desafíos, que trascienda el paradigma de la simplificación y separación de los saberes, permitiendo que esta religación del dispositivo de formación con estrategias transdisciplinarias que permitieran diseñar y aplicar un programa de estimulación temprana para la formación de personas cuidadoras (Marín y Guzmán, 2022).

Esté deberá dotar al facilitador, elementos que le permitan incidir al máximo en el desarrollo pleno del bebé con el que esté trabajando, por su parte, la incorporación del enfoque transdisciplinario en tanto contenido como aplicación pretende atender problemáticas y situaciones que surgen en el desarrollo infantil desde la convergencia de diversas disciplinas que favorezcan una perspectiva holística del actuar del facilitador y de su propia área de formación. Para ello, la formulación del programa está pensada desde una perspectiva que incorpora la innovación, la construcción de nuevos significados y sobre todo el aprovechamiento social para la resolución de problemas, de gestiones para comprender el entorno y generar propuestas a partir de la interacción de especialistas de diferentes áreas del saber (Olivé, 2011).

Para que una vez formados, estos facilitadores logren la innovación, es decir, tiene que ver con la generación de nuevo conocimiento y sobre todo con su aprovechamiento social para la resolución de problemas del contexto en el que se desenvuelven, mediante una “formación compleja y transdisciplinaria debe sentar sus bases en la reflexión y en la dialogicidad” (Marín y Guzmán, 2022, p. 38).

METODOLOGÍA

La metodología empleada se ubica en el enfoque cualitativo, con un diseño de investigación acción participativa, ya que la investigación cualitativa tiene un rigor científico, que resulta del intercambio de opiniones, puntos de vista e interpretación entre los colaboradores de la investigación con la finalidad de describir las cualidades de un fenómeno en particular y profundizar en su conocimiento (Hidalgo, 2005, Villanueva, 2022) y la investigación acción participativa que trata de involucrar al grupo de personas que llevan a cabo la investigación en todo el proceso, tomando en cuenta los retos y necesidades por las que se va a atravesar, identificando los problemas, para buscar y encontrar los medios para darle solución a estos. De igual manera, promueve la comunicación entre todos los participantes para promover acciones de cambio y transformación (Espinoza, 2020). La recopilación de la información se realizó mediante el Atlas.ti 7. Al para llevar a cabo el análisis de datos, aumenta la calidad de la investigación educativa, puesto que fortalece la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos (San Martín, 2014).

SUJETOS DEL ESTUDIO

10 personas cuidadoras relacionadas con la población infantil.

UNIDAD DE ANÁLISIS

Dispositivo transdisciplinario de formación: Conjunto de actividades de aprendizaje organizadas, que se encuentran estructuradas y articuladas por intenciones formativas, que tienen como base situaciones de integración que las desencadenan y que presentan evidencias de los desempeños de los estudiantes como una forma de facilitar la evaluación de competencias tanto por los profesores como por los estudiantes (Guzmán, Marín e Inciarte, 2014).

El programa de formación transdisciplinaria de estimulación temprana para personas cuidadoras, una vez diseñado y aplicado, pretende recopilar las experiencias de formación y detectar si los facilitadores se perciben capaces de generar ellos mismos el conocimiento de manera reflexiva e innovadora integrando saberes en beneficio de los bebés con los que tendrán que interactuar en su labor profesional.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

Observación participativa o participante: Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa de la implicación del observador.

Entrevista: Es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistado, informante), con el

principal objetivo de obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas.

Videograbación: Grabación de imágenes en un dispositivo de video

Atlas.ti 7: Es una herramienta de uso tecnológico y técnico creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas.

PROCEDIMIENTO

- 1.Revisión de la literatura sobre transdisciplina y estimulación.
- 2.Convocatoria grupos para entrevistar y comprender las experiencias de las personas respecto estimulación temprana y lo transdisciplinario y analizar la información obtenida.
- 3.Diseño el programa de estimulación temprana a través de los dispositivos de formación, con la información recopilada mediante el análisis de los grupos focales transdisciplinarios.
- 4.Intervención un programa transdisciplinario de estimulación temprana.
- 5.Recolección y análisis de la experiencia de los participantes del programa.

RESULTADOS

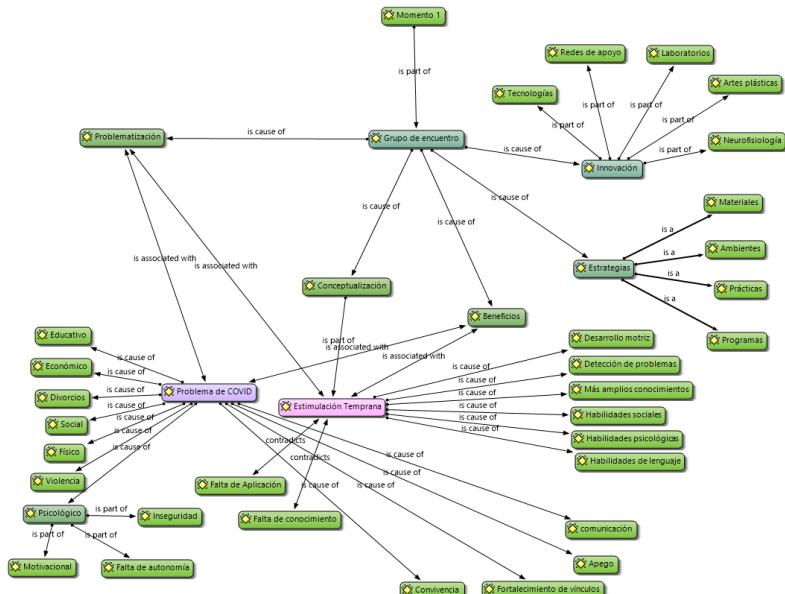
En la aplicación del dispositivo de formación, se generó un grupo de encuentro reflexivo donde se problematizó sobre las situaciones que están viviendo las infancias y se determinaron elementos importantes para la creación del programa, destacando los beneficios que este pudo generar en el desarrollo motor, habilidades psicológicas, sociales y de lenguaje, así como en la detección de problemas en el desarrollo.

También los resultados arrojaron categorías para la implementación del programa, tales como; innovación de estrategias de apego centrado a problemáticas socioafectivas, conceptualización teórica sobre desarrollo infantil y estimulación temprana, para desarrollar un programa de formación que tendrá la intención de capacitar en el tema de estimulación temprana a personas que tengan a su cargo, niños y niñas de entre 0-6 años, el cual tendrá una duración de 40 horas, distribuidas en 13 sesiones teórico-prácticas, abordando las temáticas antes mencionadas, las sesiones constan de 2 horas presenciales y 1 hora de trabajo independiente.

El siguiente esquema describe el análisis del grupo de encuentro al que se le aplicó el dispositivo de formación, el cual arrojó categorías de innovación tecnológica en la cual se recomienda difusión y apps que aporten a la estimulación temprana, estrategias con diferentes materiales y ambientes en espacios abiertos, así mismo atender las problemáticas que arrojó la pandemia de covid-19 y que han desarrollado consecuencias en los niños,

tales han sido en el ámbito educativo, económico, la socialización, lo psicológico, entre otros, por último conceptualizar y enfatizar en los beneficios que promueve la estimulación temprana.

Figura 1. Categorías y elementos obtenidos de la aplicación del dispositivo de formación



Fuente: elaboración propia

CONCLUSIÓN

La investigación-formación representa un ejercicio que implica reflexionar sobre la acción en la cual se movilizan saberes que permiten generar nuevos conocimientos, en este caso elementos que crean una propuesta de un programa transdisciplinario de estimulación temprana que atienda las problemáticas en la niñez.

Se deberá diseñar un programa para atender las posibles consecuencias que la contingencia sanitaria trajo en la primera infancia, abordado a partir de la transdisciplina porque podría ser una herramienta valiosa para promover el desarrollo integral de los niños en sus primeros años de vida, adaptado a las necesidades individuales de cada niño, involucrándolos en todas las etapas de su proceso y realizando evaluaciones y seguimiento continuo de su progreso.

La propuesta de un programa de este tipo debe tener en cuenta los diferentes aspectos que influyen en el desarrollo infantil, como la nutrición, la salud, el entorno familiar, el lenguaje, la psicomotricidad, la socialización y el juego, entre otros. Debe estar basada en conocimientos actualizados y contar con la participación activa de profesionales de diversas disciplinas.

Además, es importante el programa, ya que los padres y cuidadores también pueden ser capacitados y orientados en la estimulación temprana de sus hijos. De esta manera, se fomenta la participación activa y el compromiso de la familia en el proceso de desarrollo del niño o niña.

Se concluye que la estimulación temprana es una estrategia importante para el desarrollo integral de los niños y niñas, y un programa transdisciplinario de estimulación temprana puede ser una herramienta eficaz para fomentar su desarrollo en todas las áreas y coincidimos que se debe hacer hincapié en que todo aquello que se haga a favor de la niñez resulta relevante, pues apoya los derechos de niños y niñas a minimizar las brechas de desigualdad, promoviendo el derecho al desarrollo y protección (Coneval-Unicef, 2014).

REFERENCIAS

- CONEVAL-UNICEF. (2014) *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México*. <https://bit.ly/3TIDhcC>
- Consejo Nacional de Población (2022). *Índice de marginación federativa*. <https://bit.ly/43CM709>
- ENAPI (2020) *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia ENAP*. Gobierno de México. <https://bit.ly/3TXHWZv>
- Esteves, Z. I., Mendoza, J.A., y Quiñonez, M. (2018), La Estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espirales revistas multidisciplinaria de investigación*, 2(15), <https://bit.ly/3DjIoJL>
- Guzmán, I., Marín, R., y Inciarte, A. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un modelo para la formación por competencias*. Universidad de Zulia. <https://bit.ly/3pkxBRt>
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. *Sinopsis Educativa*, 5(1-2), 225-243. <https://bit.ly/3Lbpp5S>
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F., y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas y Research*, 3(1), 16-25.

- Marin, R., y Guzmán, I. (2022) *Experiencias recursivantes de investigación y práctica educativa: una aproximación compleja y transdisciplinar*. Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.057>
- Ríos, R. S., Coral, S. J., Carrasco, O. R., y Espinoza, C. E. (2021). La estimulación temprana como base para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación infantil. *Ciencia Digital*, 5(1), 252-271. doi.org/10.33262/cienciadigital.v5i1.1543
- San Martín C, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. <https://bit.ly/3TEvm06>
- Villanueva, F. (2022) *Metodología de la investigación*. Kilik soluciones educativas

Círculo de orientación para personas con discapacidad auditiva: Experiencia de vida

Ángel Antonio Rivas Silva

angel.rivassilva@gmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN

Partiendo de que se vive en un mundo auditivo, y derivado de la experiencia del autor de esta indagación como persona con discapacidad auditiva, surge el proyecto de círculo de orientación, diseñado inicialmente para estudiantes con hipoacusia y a quienes esta condición limite su vida diaria y la escolar. Como objetivo esencial, se tiene el presentar experiencias para la educación inclusiva, además de complementar con experiencia personal del autor para que las personas con discapacidad auditiva tengan las herramientas adecuadas para afrontar el mundo no sólo en el ámbito educativo, también el personal y así poder cohabitar en el mundo. La reflexión final tras presentar el proyecto, permite presentar el mismo para que este pueda ser usado por instancias que así lo requieran.

PALABRAS CLAVE: Audición, discapacidad auditiva, pérdida auditiva, sordera, salud.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) afirma que:

La discapacidad es parte de la condición humana. Casi todas las personas tendrán una discapacidad temporal o permanente en algún momento de sus vidas, y los que sobrevivan y lleguen a la vejez experimentará cada vez más dificultades de funcionamiento (p. 3).

Existen diversos enfoques de cómo abordar la discapacidad como el médico, social, histórico, entre otros, y todos son igual de válidos.

En general, la discapacidad engloba deficiencias, limitaciones o pérdidas, tanto permanentes como temporales, degenerativa o no degenerativa, de una función psicológica, fisiológica o anatómica que resulta en una restricción para llevar a cabo una actividad considerada “normal” por la sociedad. Esta situación provoca una situación desventajosa para una persona con estas características a la hora de que busque desempeñar un papel en la sociedad.

Dentro de la discapacidad se deriva la discapacidad auditiva (DA), misma que será mencionada en subcapítulos posteriores. Sin embargo, se debe precisar que el autor de esta investigación es una persona con hipoacusia

de nacimiento y a lo largo de la vida le ha tocado experimentar distintas situaciones que involucran exponer su salud física y mental.

Es importante considerar que cada persona con discapacidad lleva una vida distinta, sin embargo, conforme se ha convivido con personas con una condición similar a la del autor, se ha percatado que hay algunos que no están enterados de ciertas situaciones y alternativas que se considera es de vital importancia difundir.

En este sentido, este intercambio de experiencias tiene como propósito final consolidarse como un proyecto donde se les pueda orientar a las personas con discapacidad auditiva (PCDA) en diferentes temas, tales como el entender a grandes rasgos la fisiología y anatomía del oído, los especialistas auditivos, los estudios audiológicos y los auxiliares auditivos, esto con el objetivo secundario de que puedan tener a su disposición todas las opciones posibles y tomar las mejores decisiones que definen una buena calidad de vida y desenvolverse en ésta con mayor facilidad, ya que el mundo está hecho para los oyentes, por tal motivo se busca complementar esta estrategia en la vida escolar.

Ahora bien, el proyecto consiste en diseñar un plan que tiene como objetivo difundir aspectos que promuevan la salud integral en PCDA, basado en la experiencia personal del autor, comenzando por entender la fisiología del oído y así comprender los diferentes tipos de pérdida auditiva, a su vez, es importante conocer los diferentes especialistas de la salud auditiva como el otorrinolaringólogo y el audiólogo, además, existen estudios audiológicos para tener un diagnóstico más preciso como la audiometría y la logo audiometría. Todo lo anterior en conjunto funciona para dar paso a las opciones que tienen las PCDA de poder tener lo más cercano a la audición, siendo estos los amplificadores, audífonos, implante coclear o el dispositivo de conducción ósea.

Con este propósito es que se ha complementado la experiencia personal junto con diferentes fuentes de información, principalmente de institutos encargados de la salud auditiva. Como alcance de esta investigación, se comparte la metodología del proyecto para todos los interesados en replicarlo en sus respectivas casas de estudios, grupos de acompañamiento o cualquier colectivo con el mismo fin de apoyar a la comunidad sorda.

INTRODUCCIÓN A LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

La DA se refiere a la disminución de la capacidad para escuchar o procesar el sonido. Según la OMS (2023), se estima que aproximadamente 430 millones de personas en todo el mundo tienen da' esta cifra podría aumentar a 700 millones de personas para el año 2050.

Dicha condición tiene un impacto significativo en la vida cotidiana de la persona que lo padece como puede ser la comunicación oral con las personas que lo rodean. La DA puede ser causada por diversos factores,

como la edad, la exposición a ruidos fuertes, infecciones del oído, trastornos genéticos y enfermedades (American Speech Language Hearing Association [ASHA], 2016).

FISIOLOGÍA Y ANATOMÍA DEL OÍDO

Lo primero para entender la condición que presenta un individuo a nivel físico es conocer la fisiología del mismo, en este caso es de gran interés conocer cómo se desempeña el oído en términos simples, es decir, cómo oímos. No es necesario entender a nivel médico el órgano en cuestión, debido a que el propósito es conocer cómo funciona.

Es bien sabido que el oído es el órgano encargado de captar y procesar los sonidos del entorno. Sin embargo, está formado por tres partes principales: el oído externo, el oído medio y el oído interno, afirman Tortora y Derrickson (2006). Existen varias fuentes para consultar la explicación de cómo funciona el oído. Por ejemplo, para una explicación médica detallada existen fuentes como el libro de “Principios de anatomía y fisiología” de Tortora y Derrickson (2006), mientras que para una explicación más corta se encuentra el de National Institute on Deafness and Other Communication Disorder [NIDCD] (2014), Heart-it (s.f.-a) y el de Mayo Clinic (s.f.). Para el propósito del proyecto y de este trabajo, se sintetizarán ambas fuentes y como ayuda visual se encuentra la subsiguiente figura 1.

Figura 1. *Anatomía simple del oído*



Fuente: Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), 2020

De acuerdo a Álvarez (2019) el oído externo es el encargado de recibir y conducir el sonido hacia el oído medio. El sonido entra por las orejas y atraviesa el canal auditivo hasta llegar al tímpano. Cuando el sonido llega al tímpano, este vibra de acuerdo a las ondas de sonido, en consecuencia, dichas vibraciones son “interpretadas” por el oído medio.

El oído medio consiste en tres huesos unidos entre sí, conocido como cadena de huesillos, que son: el martillo, el yunque y el estribo, articulados en ese orden. Como se mencionó con anterioridad, las ondas de sonido provocan vibraciones en el tímpano, esta cadena de huesecillo recibe las vibraciones del tímpano provocando que se muevan, primero el martillo, luego el yunque y finalmente el estribo golpea la cóclea. Dependiendo de las vibraciones aumenta o disminuye la frecuencia del impacto, así como la intensidad del mismo.

Para finalizar, el oído interno consiste de principalmente la cóclea (órgano con una forma de caracol) y los nervios auditivos. Su función es “traducir” los impactos del estribo en impulsos eléctricos que llegan al cerebro para percibir el sonido. Dentro de la cóclea existe un fluido que ondula de acuerdo a los impactos, el movimiento del fluido es percibido por unas células dentro llamadas células ciliadas, estas son las encargadas de convertir el movimiento en impulsos eléctricos a los nervios auditivos y llegar al cerebro para que este pueda interpretar el sonido. Dependiendo de la frecuencia e intensidad del sonido llevan a cabo la conversión unas células u otras. A su vez, esta parte del oído es capaz de percibir la posición de la cabeza en el espacio por lo que contribuye al equilibrio (Álvarez, 2019).

TIPOS DE PÉRDIDA AUDITIVA

Entender cómo funciona el oído da pie para comprender los diferentes tipos de pérdida auditiva (PA), ya que dependiendo de su tipo es la intensidad y zona afectada. En términos de profundidad de la pérdida auditiva hay dos categorías: la hipoacusia y la anacusia o cofosis (Olarieta et al., 2015).

La hipoacusia se define como la pérdida de la capacidad auditiva por alteración en alguna parte del oído desde el pabellón auricular hasta los nervios auditivos, es decir, es una pérdida parcial (Olarieta et al., 2015), mientras tanto, la anacusia es la pérdida total de la capacidad auditiva (Martínez-Monche, s.f.).

Ahora bien, dependiendo del área del oído donde se encuentra la perturbación, la PA puede ser de tres tipos: conductiva, neurosensorial y mixta. En su mayoría, cualquier fuente de consulta trata estos tipos de PA, desde artículos como el de Olarieta et al. (2015), así como diferentes páginas web de empresas de auxiliares auditivos, centro de investigación de enfermedades y de rehabilitación auditiva como Centro Auditivo Cuenca (2020), Heart-it (s.f.-b), Cochlear (s.f.-b) y CDC (2020).

La PA conductiva ocurre cuando hay daño en el oído eterno o medio, lo que impide que el sonido pueda llegar de manera óptima del sonido al oído interno. La PA conductiva recae en que el problema es la trasmisión del

sonido, es decir, no hay un “paso” del sonido desde el exterior al oído interno.

La PA neurosensorial ocurre cuando el daño se encuentra en el oído interno, particularmente en la cóclea, o en los nervios auditivos que conectan el oído interno con el cerebro. En este caso, hay una buena transmisión del sonido, pero el problema radica en el procesamiento y la conversión de este en impulsos eléctricos.

Por último, la PA mixta es una combinación de la hipoacusia conductiva y neurosensorial, es decir existe un daño en el oído externo o medio junto con el oído interno al mismo tiempo (ASHA, 2016). Un detalle a considerar es que dentro de la hipoacusia hay grados de PA sin importar el tipo de pérdida. El grado de PA se refiere a la severidad de la pérdida (ASHA, 2016). De acuerdo a CDC (2020) y a la empresa Cochlear (s.f.-b) el grado de PA se puede dividir en:

- a) Pérdida leve: Se refiere a cuando una persona es capaz de oír el habla, pero no escucha con claridad los sonidos suaves como los susurros.
- b) Pérdida moderada: Se caracteriza por la dificultad de una persona para escuchar y entender a una persona al hablar a un volumen normal.
- c) Pérdida grave: Indica que una persona no puede escuchar el habla a un volumen normal, pero puede percibir los sonidos fuertes sin incomodidad, a diferencia de una persona con audición normal.
- d) Pérdida profunda: Este tipo de pérdida ocurre cuando la persona no oye el habla en lo absoluto, únicamente oye sonidos muy fuertes.

CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

La PA puede ocurrir como resultado de varios factores. A grandes rasgos, tomando como referencia distintas webs como las anteriormente citadas, junto con las conversaciones que se han tenido con diferentes especialistas, se concluye que las principales suelen ser:

- a) Enfermedades e infecciones (oído y/o garganta)
- b) Medicamentos ototóxicos.
- c) Alcohol y tabaco
- d) Daños o lesiones en el oído o cabeza.
- e) Factores genéticos.
- f) Envejecimiento.

g) Entre otros.

Idealmente, al momento que un especialista en la salud auditiva (que será tratado en el siguiente subcapítulo) da un diagnóstico de la condición que presenta un paciente, este debe decir el tipo de PA junto con la enfermedad o causa subyacente. Por ejemplo, personalmente tengo hipoacusia neurosensorial bilateral (ambos oídos) por factores genéticos. Es crucial que el paciente esté bien informado sobre los detalles de su condición médica y la comprenda para poder desarrollar un mayor conocimiento al respecto.

Sin embargo, la causa de una PA no se puede determinar únicamente a través de los estudios médicos (los cuáles se abordarán más adelante), sino que es necesario hacer una entrevista al paciente para conocer cómo es su estilo de vida o sus hábitos de consumo. Durante esta entrevista, se exploran aspectos como el historial médico del paciente, ya que esto puede influir en su condición auditiva actual. También se investigan antecedentes familiares, como en el caso personal del autor de la investigación, donde los especialistas concluyeron que la situación se debe a factores genéticos.

En algunos casos, saber las causas puede llevar a sentimientos de autosabotaje y sentimientos de culpa en las personas afectadas. Son sentimientos completamente válidos y forman parte de un proceso de duelo que se debe atravesar. Sin embargo, el problema recae en quedarse estancado en esos sentimientos. Esto resalta la importancia de contar con el apoyo de personas que nos acompañen durante los momentos difíciles y tener resiliencia para enfrentarlo.

ESPECIALISTAS DE LA SALUD AUDITIVA

Ahora bien, lo más recomendable para ser diagnosticado con alguna PA es acudir con un especialista en la materia. Dicha disciplina es tratada por varios especialistas en el país. Sin embargo, existe confusión entre las tareas y habilidades que posee cada uno.

En primer lugar, existe el otorrinolaringólogo, quien es un médico especialista que se encarga del estudio de las enfermedades del oído, nariz y garganta y las trata tanto médica como quirúrgicamente. Es el más común y el primero que suelen recomendar en el área médica. Su trabajo, idealmente, es tratar la enfermedad, realizar un diagnóstico y trabajar en consecuencia (Eisenberg, 2021).

Por otro lado, el profesional de la salud que se encarga de brindar atención centrada exclusivamente en la PA es el audiólogo. El audiólogo es un profesional de la salud responsable de prevenir, identificar, diagnosticar y tratar la audición; y pueden realizar estudios audiológicos (Amplifon Hearing Health Care, 2018). Además, son los encargados de adaptar unos auxiliares auditivos conocidos como audífonos de acuerdo al paciente (Pacheco, 2021).

Varias fuentes como Blog audífono (2021) y Amplifon Hearing Health Care (2018), así como testimonios de primera mano concuerdan en algo, el audiólogo es el responsable de realizar los estudios correspondientes para evaluar la audición de una persona; en teoría el otorrinolaringólogo puede derivar al paciente a un audiólogo para realizar estudios audiológicos más detallados. Esto es importante de recalcar ya que existe una confusión entre estas dos profesiones por parte de los pacientes.

De forma personal, se ha visto que el otorrinolaringólogo hace la mayoría de las tareas que debe hacer un audiólogo, a su vez que en México la profesión de audiólogo no existe como tal. En este punto hay que cuestionarse cuál es la perspectiva que hay sobre la salud auditiva por parte de los académicos de la salud, así como la poca atención a esta.

En México la audiolología no es una carrera profesional, sino que, en el mejor de los casos, gracias a la Universidad Autónoma de México (UNAM), existe como especialidad y subespecialidad médica. Sin embargo, en países como Colombia existe la audiolología como licenciatura en fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia (UNC).

A título personal, se considera que esto genera un problema de distribución de tareas, así como de una individualización de la atención de la salud para beneficio propio en lugar de trabajar en beneficio del paciente en conjunto con otras especialidades. Los otorrinolaringólogos se llevan la atención de los pacientes con PA no sólo porque ellos asumen el rol de los audiólogos, sino que también llegan a tener convenios con ciertas marcas de auxiliares auditivos, lo cual limita el conocimiento de los pacientes sobre otras tecnologías disponibles a precios más accesibles. Estos conflictos de intereses plantean dilemas éticos en el campo de la salud.

Por otro lado, existen un par más de profesionistas de la salud auditiva. El primero es el otoneurólogo, que es aquel médico que tiene una subespecialidad de la otorrinolaringología que estudia la relación entre el oído interno y el cerebro, así como en enfermedades como el Síndrome de Menière y la otosclerosis (Pacheco, 2021). Al ser una subespecialidad médica poca gente la estudia en comparación a la especialidad. El segundo es el audioprotesista, similar a un optometrista en relación al audiólogo, es capaz de adaptar audífonos y realizar estudios audiológicos (ASHA, s.f.; Asociación Nacional de Audioprotesistas, s.f.). Es importante destacar que un audioprotesista no tiene los mismos conocimientos que un audiólogo, pero se enfoca en la adaptación de auxiliares y la PA.

En resumen, en un principio si existe una PA sin patología alguna ni provocada por alguna infección, debe ser tratada por un audiólogo o audioprotesista, ya que el otorrinolaringólogo y el otoneurólogo puede diagnosticar una pérdida de audición, pero será el audiólogo quien debe tratarla a menos que sea necesaria una cirugía para implantar algún auxiliar.

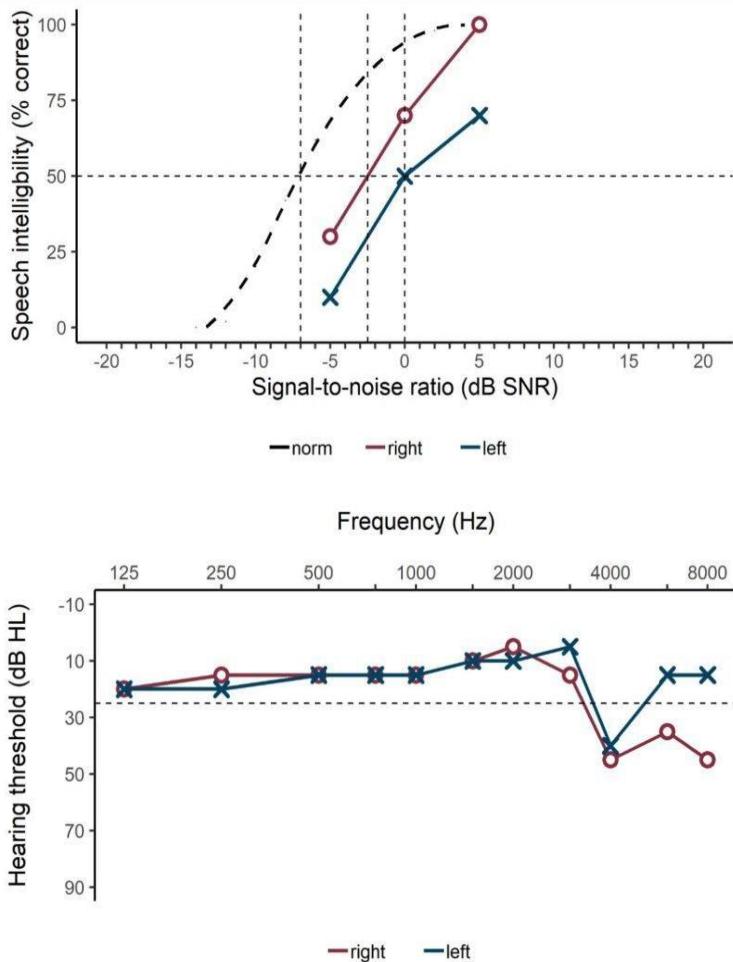
ESTUDIOS AUDIOLÓGICOS

Como cualquier profesionista, para llevar a cabo sus responsabilidades es necesario el uso de ciertas herramientas. Para el área que se está tratando existen diferentes estudios audiológicos que proporcionan información sobre la condición de un paciente, los más comunes en experiencia personal son la audiometría (tonal) y la logoaudiometría. Ambos estudios se realizan en una cabina insonorizada, que permite eliminar cualquier tipo de ruido externo que pueda interferir en la evaluación auditiva. Durante la prueba, el paciente debe usar unos auriculares especiales que permiten presentar los estímulos auditivos en cada oído por separado.

De acuerdo con Serna Gallego (2023) de OIR Colombia SAS, la audiometría es un estudio con el propósito de medir la capacidad de una persona para escuchar sonidos a diferentes frecuencias e intensidades. La logoaudiometría es muy similar al anterior, pero en lugar de sonidos se hace con palabras y se utiliza para evaluar la capacidad de una persona para entender el habla. En el estudio, el paciente debe repetir las palabras o frases que se le presenten en diferentes niveles de intensidad o volumen, mientras que en la audiometría tonal el paciente debe presionar un botón o levantar la mano cuando escuche un sonido.

Los resultados de ambos estudios se ven reflejados en diferentes gráficos conocidos como audiogramas, que vendría a ser la “condición” del oído. Un ejemplo se muestra en la figura 2.

Figura 2. Ejemplo de (a) audiometría tonal y (b) logoaudiometría



Fuente: Centro Auditivo Cuenca Audiología Valencia, 2019

AUXILIARES AUDITIVOS

En este punto, teniendo claro cuál es la PA del paciente es necesario saber cómo tratarla. Según la evaluación del especialista, se puede recomendar diferentes enfoques como la rehabilitación, cirugía o el uso de auxiliares auditivos (Muñiz, 2020; OMS, 2023). Estos últimos pueden ayudar a mejorar o mantener la audición de la persona que los usa, pero no la cura.

La PA neurosensorial es incurable hasta el día de hoy, ya que una parte del oído interno es dañado; mientras que la pérdida conductiva no siempre es reversible (Biggers, 2018). Existe una gran variedad de auxiliares auditivos de acuerdo al tipo de pérdida, así como de las necesidades y preferencias del paciente. En primer lugar, existen los amplificadores de audio, que amplifica todo sonido que capta, se coloca detrás de la oreja junto a un tubo que conduce el sonido al canal auditivo. A la larga, esto puede causar más daño, ya que amplifica tanto los sonidos deseados como el ruido, lo que puede perjudicar al oído.

Por otro lado, existen los audífonos, dispositivos electrónicos que captan el sonido y lo amplifica. A diferencia de los amplificadores, los audífonos utilizan un microcontrolador para ajustar el sonido a niveles adecuados a la pérdida de audición de la persona (ASHA, 2021). Es decir, se utilizan filtros y umbrales para detectar ruido y adaptar los parámetros según las frecuencias e intensidades que el paciente no puede escuchar, evitando así amplificar todo el espectro de audición. Además, los audífonos cuentan con un control de volumen y otras funciones.

Los amplificadores y audífonos podrían considerarse auxiliares auditivos no invasivos. Sin embargo, existen otras alternativas que requieren de una cirugía, siendo estos auxiliares auditivos invasivos, el más común de este tipo de auxiliares es el implante coclear, recomendado para personas con pérdida neurosensorial; de acuerdo con Laia Zamora (2020), el implante coclear es un dispositivo que transforma el sonido en pulsos eléctricos estimulando los nervios auditivos. Consta de dos partes: la parte interna que es el estimulador/receptor y los electrodos introducidos dentro de la cóclea y la parte externa es el procesador de la palabra.

Por último, existe el dispositivo de conducción ósea, que es, según Cochlear (s.f.-a), un dispositivo que ayuda a las personas con PA conductiva o mixta. A diferencia del implante coclear, el dispositivo se conforma por un solo sistema. Este sistema recoge las vibraciones sonoras y las envía a través de la piel al hueso del cráneo y luego al oído interno sano.

METODOLOGÍA PROPUESTA DEL PROYECTO

La metodología propuesta para esta investigación, es de enfoque cualitativo basada en el “*design thinking*”, misma que consiste en identificar con exactitud los problemas individuales de cada alumno y con ello generar ideas, resolver problemas que los afecten para ampliar el horizonte para presentar soluciones que atiendan dichas áreas de oportunidad.

Así, la propuesta del círculo de orientación nace de la convivencia con los alumnos del programa de inclusión de la dependencia donde el autor estudia, al identificar sus propias áreas de oportunidad y las de los compañeros con situaciones similares, considerando la primordial

necesidad de inculcar sobre dichos temas para que la DA no afecte la vida escolar. El círculo de orientación es un proyecto diseñado en diversas fases de estudio, mismas que serán presentadas en el apartado siguiente.

RESULTADOS

En el presente apartado se presenta la estructura y logística del círculo de orientación, considerando el tríptico informativo diseñado para el mismo.

Fase 1: Diseñar un proyecto de divulgación donde se consideren todos los aspectos anteriormente descritos con la finalidad de inculcar sobre los aspectos que se deben de considerar para promover una salud integral en PCDA.

Fase 2: Elaborar un tríptico informativo o infografía que resuma todos los puntos vistos. Para fines de ejemplo se encuentra la figura 3.



Figura 3. Tríptico informativo. Vista de frente y revés

FISIOLOGÍA DEL OÍDO

- **Oído externo:** Pabellón auricular (oreja) + Conducto auditivo externo (CAE) + Membrana timpanica
- **Oído medio:** Martillo + Yunque + Estribo
- **Oído interno:** Cúclea + Canales semicirculares + Nervios

TIPOS DE PÉRDIDA AUDITIVA

A grandes rasgos, hay dos categorías:

- **Hipoacusia:**
- **Cofrosis o anacusia:**

Dependiendo de la localización de la pérdida puede ser:

- **Conductiva:** oído externo/medio
- **Neurosensorial:** oído interno
- **Mixta**

CAUSAS DE LA PÉRDIDA AUDITIVA

La pérdida auditiva puede ocurrir como resultado de varios factores. Algunas causas son:

- Enfermedad e infección (oído y/o garganta)
- Medicamentos ototóxicos
- Daños o lesiones en el oído o cerebro
- Factores genéticos
- Entre otros

ESPECIALISTAS DE LA SALUD AUDITIVA

Lo más recomendable al momento de ser diagnosticado con alguna pérdida auditiva es acudir con un especialista en la materia. Entre ellos, están:

- **Otorrinolaringólogo:** Especialidad médica encargada del estudio de enfermedades del oído, nariz y garganta.
- **Otoneuroólogo:** Subespecialidad médica que estudia la relación entre el oído interno y el cerebro.
- **Audiólogo:** Especialista encargado de prevenir y corregir las alteraciones relacionadas con la audición.
- **Audiooprotesista:** Especialista en la selección y adaptación de auxiliares auditivos.

ESTUDIOS AUDIOLÓGICOS

Existen diferentes estudios auditológicos. Por lo general, se hacen los siguientes:

AUDIOMETRÍA

Este examen evalúa la capacidad del paciente para escuchar sonidos. Los sonidos varían de acuerdo con el volumen o fuerza (intensidad) y con la velocidad de vibración de las ondas sonoras (frecuencia).

LOGOAU迪METRÍA

Este examen evalúa la capacidad de percepción e inteligibilidad del habla, esto a través de la discriminación de la palabra. Es decir, contabilizar cuántas palabras se pueden repetir correctamente. Las palabras varían de acuerdo con la intensidad.

Recomendación:
www.doctoralia.com.mx

Fuente: Elaboración propia.

Fase 3: Difundir el proyecto a través de conferencias, recomendaciones y mesas de trabajo para tener un mayor alcance y se lleve a cabo en diferentes estados y países.

Fase 4: Reunir a las PCDA y sus familiares o personas cercanas, y formar un círculo para llevar a cabo un taller presencial acerca de los temas descritos con el apoyo del material de la fase 2.

La disposición en un círculo permite la cercanía con los participantes y fomenta la empatía al reducir las dificultades auditivas debido a la proximidad.

Fase 5: Tomando como referencia que el objetivo del círculo de orientación pretende depurar la información proporcionada a los pacientes con la finalidad de que los mismos puedan tomar una decisión informada sin influencia de terceros sobre su condición, este taller pretende mantener un intercambio de experiencias para complementar la información.

CONCLUSIÓN

El proyecto “Círculo de orientación para personas con discapacidad auditiva” nace de la necesidad de compartir con las personas que tienen dicha condición sobre varias experiencias que se han obtenido a lo largo de la vida para que tengan una concientización sobre su discapacidad. Los

puntos tocados a lo largo de este trabajo plantean una base para enfrentarse a la DA, ya que es un desafío que requiere atención y acción. Entender cómo funciona el oído, con quién debe ir, qué auxiliar comprar, qué es lo que desea en su vida, son preguntas importantes que uno tiene que hacerse por su salud tanto física y mental para tener una buena relación con su discapacidad.

Las condiciones sociales, culturales y económicas influyen en la relación con la discapacidad, así como la falta de conocimiento. Precisamente esta orientación busca tocar temas sensibles para tener una mayor comprensión y conciencia sobre la DA. Este proyecto va más allá de lograr una educación inclusiva para las personas con sordera, sino que dichas personas tengan la oportunidad de tener una vida más inclusiva. Adaptarse al mundo mientras éste se adapta a las PCDA.

A pesar de haber abordado varios aspectos importantes de la salud integral de las personas con DA, hay muchos más temas que no se han mencionado por cuestiones de extensión pero que son relevantes al momento de dar una orientación. Un ejemplo son las marcas que hay alrededor de la fabricación de los auxiliares y los centros audiológicos encargados de su distribución. Sin embargo, todo lo expuesto proporciona una base útil para varias personas.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2019). *Partes del oído - Funcionamiento del oído humano*. Cotral Lab. <https://bitly.ws/WvIo>
- American Speech-Language-Hearing Association (2016). *Tipo, grado y configuración de la pérdida de audición*. <https://bitly.ws/WvJk>
- American Speech-Language-Hearing Association (2021). *Los auxiliares auditivos para adultos*. <https://bitly.ws/WvJq>
- American Speech-Language-Hearing Association (s.f.). *Audiology Frequently Asked Questions*. https://www.asha.org/aud/faqs_aud/
- Amplifon Hearing Health Care. (2018). *Audiólogo vs. otorrinolaringólogo*. <https://bitly.ws/WyJE>
- Asociación Nacional de Audioprotesistas (s.f.). *El audioprotesista*. <https://bitly.ws/WvKE>
- Biggers, A. (2018). *Reverse Hearing Loss*. <https://bitly.ws/WvKV>
- Centro Auditivo Cuenca Audiología Valencia (2019). *Más allá del audiograma*. <https://bitly.ws/WvKZ>
- Centro Auditivo Cuenca Audiología Valencia. (2020). *Infografía de los tipos de pérdida auditiva: Neurosensorial, Conductiva y Mixta*. <https://bitly.ws/WvL6>
- Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (2020). *Tipos de pérdida auditiva (sordera)*. <https://bitly.ws/VIsr>
- Cochlear (s.f.-a). *Implantes de conducción ósea*. <https://bitly.ws/WvLm>

- Cochlear (s.f.-b). *Tipos y causas de la hipoacusia*. <https://bitly.ws/WvLv>
- Eisenberg, L. (2021). *A Conversation with an Otolaryngologist*. <https://bitly.ws/WvLG>
- Heart-it. (s.f.-a). *El oído: un órgano magnífico*. <https://www.hear-it.org/es/el-oido>
- Heart-it. (s.f.-b). *Pérdida auditiva*. <https://www.hear-it.org/es/perdida-de-audicion>
- Martínez-Monche, G. (s.f.). *Cofosis o anacusia: ¿en qué consiste este problema?* <https://bitly.ws/WvLQ>
- Mayo Clinic. (s.f.). *Pérdida de la audición*. <https://bitly.ws/WvLY>
- Muñiz, A. (2020). *Conducción con discapacidad auditiva*. <https://bitly.ws/WvM4>
- National Institute on Deafness and Other Communication Disorder (2014). *Noise-Induced Hearing Loss*. <https://bitly.ws/WvMa>
- Olarieta, J., García-Alcántara, F., Pérez, N., y Rivera, T. (2015). *Hipoacusia. Medicine (Spain)*, 11(91), 5445-5454. <https://doi.org/10.1016/j.med.2015.11.014>
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Sordera y pérdida de la audición*. <https://bitly.ws/WvMn>
- Pacheco, J. (2021). *Diferencias entre un audiólogo y un otorrino*. <https://bitly.ws/WvMu>
- Serna Gallego, S. P. (2023). *Audiometría: Descubriendo el mundo del sonido*. <https://bitly.ws/WvKL>
- Tortora, G., y Derrickson, B. (2006). *Principios de Anatomía y Fisiología*. Editorial Médica Panamericana.
- Zamora, L. (2020). *Implante coclear: “otra manera de oír”*. <https://blog.audifono.es/implante-coclear/>

Proyecto inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos

Brigitte Niebla Suzarte

nieblabrigitte@gmail.com

Isabel Alvarez Horta

Antonio de la Cruz Torres Pita

Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"

RESUMEN

La inclusión de personas con discapacidad intelectual demanda la participación de los agentes educativos de las instituciones educacionales, la familia y la comunidad. En respuesta a este propósito estos agentes en la provincia de Mayabeque muestran limitaciones en su desempeño, expresadas en el acto de atribuir la fundamental responsabilidad educativa e inclusiva a la escuela, la morosidad en la toma de decisiones y la desarticulación entre las acciones que acometen a favor de las personas con discapacidad intelectual. La identificación de estas necesidades y la búsqueda de respuestas dieron lugar al proyecto Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos. Se empleó como metodología la Investigación Acción Participativa. El objetivo determinado pretendió contribuir mediante la actividad científico educacional a la preparación de los agentes educativos en la gestión intersectorial, interinstitucional e interdisciplinaria para el logro de una inclusión de calidad en este grupo poblacional. Sus acciones fueron orientadas al diagnóstico, sensibilización y capacitación de estos agentes. Al respecto, se determinaron indicadores para valorar la capacitación de los agentes educativos, se confeccionaron estrategias, folletos entre otros materiales. Las posibilidades de contribuir al cambio de estos productos fueron constatadas por medio de la calidad de las investigaciones de pregrado y posgrado, su socialización en eventos y publicaciones y el impacto de actividades de extensión universitaria. La Evaluación Final del Proyecto realizada por expertos del Ministerio de Educación de la República de Cuba valoró el rigor científico de los resultados y sus posibilidades de generalización.

PALABRAS CLAVE: Inclusión socioeducativa, discapacidad intelectual, agentes educativos.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es un fenómeno que compromete a todos los estratos de la sociedad y personas que así lo integran. Sus fundamentos parten de la exclusión que sufren determinados grupos poblacionales a causa de su condición económica, racial, genérica, discapacitante, entre otras y la necesidad de revertir esta realidad. La actualidad nos trae los pronunciamientos de la Agenda 2030 (CEPAL, 2016). Esta proyección de trabajo internacional aboga por la inclusión y el desarrollo sostenible, y Cuba es partícipe de ella.

Entre los grupos vulnerables se encuentra las personas con discapacidad intelectual, lo cual se entiende por trastorno que comienza durante el período de desarrollo e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Su etiología suele ser múltiple y se manifiesta antes de los 18 años (APA, 2013; OMS, 2018). Sin embargo, sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo aumentan con la adecuada atención educativa. Es importante que las personas con discapacidad intelectual reciban un trato digno y sean apoyadas en cualquier espacio social que se desenvuelvan. De manera, que tengan una participación activa en equidad de oportunidades, lo cual condiciona su inclusión.

Por tanto, es necesario que los agentes educativos (Burke, Rodríguez, Pérez, Yáñez, Gómez, García et al. 2007) presentes en la familia, las instituciones educativas y la comunidad posean la preparación en el orden de los conocimientos, los procedimientos y actitudes (Franco, 2010). De esta forma, se asegura la inclusión como un proceso interactivo y social de aprendizaje y participación. La capacitación de los agentes educativos demanda que se adopten modos de hacer en correspondencia con la cultura, política y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000).

De manera coherente, se erige la política socioeducativa en Cuba, la cual se empeña en el continuo propósito de lograr una educación de calidad para todos (Borges y Orosco, 2014). Por consiguiente, la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual necesita que se trasciendan los límites de la institución educativa y comprometa al trabajo intersectorial, interdisciplinario e interinstitucional de los agentes educativos.

En este entorno se instrumenta el proyecto de investigación asociado a programa nacional Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Una participación de todos. Las razones que lo justifican refieren el acto de atribuir la fundamental responsabilidad educativa e inclusiva a la escuela, la morosidad en la toma de decisiones. La desarticulación entre las acciones que acometen los

agentes justifica la existencia de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad intelectual.

Desde esta perspectiva, se organizan los fundamentos, proceder e impacto de los resultados del proyecto en cuestión. La actividad investigativa realizada ha sido objeto de trabajos de culminación de estudios del pregrado de las carreras: Educación Especial, Logopedia, Pedagogía-Psicología y Gestión sociocultural para el desarrollo, tesis de maestría y defensa de temas doctorales. En este proceso de investigación se determina como objetivo general del proyecto: contribuir mediante la actividad científico educacional a la preparación de los agentes educativos en la gestión intersectorial, interinstitucional e interdisciplinaria para el logro de una inclusión socioeducativa de calidad en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.

DESARROLLO

MATERIALES Y MÉTODOS

El proyecto Inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual (ISEDI). Una participación de todos, en el orden metodológico, asume como método general de la ciencia, el materialismo dialéctico y la estrategia investigativa se organizó a partir de la Investigación-Acción-Participativa (IAP). Entre los métodos empleados para profundizar teórica y empíricamente en el comportamiento de la capacitación de los agentes socializadores para la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual se encuentran: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico y lógico, análisis de contenido, índice vertebrado, observación participante, entrevista semiestructurada, encuesta, pruebas psicológicas proyectivas y la sistematización de experiencias. Para el procesamiento estadístico se empleó la estadística descriptiva.

Por medio del método intencional se realizó la selección de la muestra, constituida por 150 familias (de ellas 57 son familias responsables de personas con discapacidad intelectual), 170 miembros de la comunidad y 65 docentes de instituciones educativas. El criterio de inclusión trató sobre la posibilidad de interacción directa que establece con personas con discapacidad intelectual en su contexto de actuación (escuela, familia o responsabilidad social en la comunidad).

La metodología utilizada responde en sus esencias a los objetivos específicos del proyecto ISEDI, de manera que se traduzcan en el cumplimiento de las tareas y resultados esperados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Profundización en las tendencias y fundamentos teóricos de la participación de agentes educativos en prácticas de inclusión

- socioeducativa, para la atención integral en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.
2. Caracterización de la participación de los agentes educativos en prácticas de inclusión socioeducativa en la atención a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.
 3. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicas, como base científica para concebir la inclusión socioeducativa a partir de acciones integradoras en la relación escuela-familia y comunidad, que propicien el desarrollo sostenible en la participación social y la integración socio-laboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual.
 4. Elaboración de actividades científicas investigativas para los estudiantes en formación de las carreras de educación infantil, en torno al objetivo general del proyecto.
 5. Preparación al personal docente y directivos para contribuir a la cantidad y calidad de los conocimientos acerca de los procesos inclusivos en la atención a niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual a partir de la integración en la relación entre los agentes educativos.
 6. Diseño de acciones de orientación familiar en la atención a su hijo con discapacidad intelectual para potenciar la práctica social.
 7. Diseño de acciones para la capacitación de los agentes educativos en la integración de las influencias en el proceso de atención al escolar durante la formación integral con mayor participación ciudadana.
 8. Elaboración de productos tecnológicos (promoción cultural) que fortalezcan la participación integradora de agentes educativos en prácticas de inclusión en niños, adolescentes educativos y jóvenes con discapacidad intelectual desde diversos contextos socioeducativos.
 9. Concepción de recursos y apoyos que permitan el ajuste a las respuestas de sus necesidades a las exigencias educativas y sociales que propicien calidad en su participación social y comunitaria.
 10. Estimulación de las habilidades comunicativas, la educación en valores, sentimientos y actitudes en las tareas de participación social en la comunidad para un proceso de inclusión socioeducativo de calidad.
 11. Planificación y ejecución de acciones de participación en agentes educativos para el aprendizaje y la formación laboral, cultural,

deportiva y ambiental en las tareas de participación social en niños, adolescentes y jóvenes, con una educación ambiental orientada hacia el desarrollo sostenible.

En cada fase de la IAP (primera fase: negociación de la demanda y estudio preliminar, segunda fase: diagnóstico, tercera fase: programación y puesta en marcha de acciones) se obtienen resultados que promueven la participación de los agentes educativos como sujetos activos en la investigación.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran la sistematización de la teoría y la práctica a partir de la elaboración de instrumentos y su aplicación con fines diagnósticos, como consecuencia se proponen e implementan diversas alternativas para la capacitación de los agentes educativos. Se destaca el empuje investigativo en la formación de estudiantes universitarios con ganancia en propuestas de atención para personas con discapacidad intelectual.

Resultado 1. Estudio teóricos, metodológicos y prácticos

Sistematización teórica de las aportaciones de autores extranjeros y nacionales en investigaciones actuales acerca del objeto de estudio (la participación de agentes socializadores (2018, 2019 y 2020).

Sobre los fundamentos teóricos que abordan la participación de los agentes educativos en la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual fueron cumplidas sus cuatro actividades (revisión de la literatura, sistematización teórica de los núcleos conceptuales, determinación de las variables, dimensiones e indicadores y determinación de los fundamentos teóricos del proyecto como actividad generalizadora del presente resultado y que permite concluir el primer objetivo previsto.

Se construyó una aproximación a la definición conceptual sobre la capacitación de las agencias y agentes socializadores para la inclusión socioeducativa de personas con discapacidad intelectual. De esta manera, se entiende como el sistema de conocimientos, habilidades y actitudes que poseen los agentes socializadores para promover la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Se orienta al desarrollo de una cultura, política y práctica inclusiva, con el fin de ofrecer equidad de oportunidades y minimizar las barreras de aprendizaje y participación de estas personas, según la variabilidad de su desarrollo.

La capacitación de las agencias y agentes socializadores para la inclusión socioeducativa de personas con discapacidad intelectual, considerada como macro-variable, operacionalizada en sus variables: capacitación a los

agentes educativos de la institución educativa, capacitación a los agentes educativos de la familia y capacitación a los agentes educativos de la comunidad se despliega en tres dimensiones orientadas a la cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas.

Las acciones investigativas orientadas a la sistematización teórica han tenido como resultante otras acciones que se concretan en la superación del pre grado, posgrado y espacios de debate científico.

Resultado 2. Elaboración de instrumentos que permitan caracterizar el proceso de participación de los agentes educativos en la promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con DI, en la provincia Mayabeque.

Su actividad principal para esta etapa es la *determinación de métodos científicos e instrumentos y/o técnicas* que permitan caracterizar el estado actual de la participación de los agentes educativos en la promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con DI, en la provincia Mayabeque.

Estos instrumentos se perfeccionan a través del *Curso de posgrado: Las agencias y agentes educativos en la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual*. Tema 2. El diagnóstico de la preparación de las agencias y agentes educativos para la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual. El manual cuenta con la siguiente estructura: Presentación, Requisitos generales para la aplicación de instrumentos, Parametrización de la variable en relación con los instrumentos, Instrumentos, requisitos específicos para la aplicación de cada uno, Indicaciones para el registro de la información.

La relación de instrumentos que se proponen son: guía de observación, guía de entrevista, cuestionario, instrumentos de técnicas proyectivas que indiquen el estado de satisfacción, conflictos, frustraciones, inventario de barreras ambientales, guía para el análisis de contenido de documentos que rigen la política en las instituciones, diferencial semántico para evaluar el criterio de usuarios.

Resultado 3. Caracterización dirigida a la participación de los agentes educativos en la promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con DI. Se ha cumplido con su actividad principal orientada a la aplicación de instrumentos, elaborados para cada una de las variables operantes. Fue realizada la triangulación por el concepto de fuentes y métodos, desplegada en las tres variables:

- Capacitación de los agentes educativos de los centros educativos
- Capacitación de los agentes educativos de la familia
- Capacitación de los agentes educativos de la comunidad

Para cada variable se dispuso de instrumentos como: guía de observación, guía de entrevista, cuestionario, análisis de contenido, inventario de barreras para la inclusión. En cuanto al estado de la capacitación de los agentes educativos. Se destacó que, aunque las oportunidades sociales se encuentren dispuestas para la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, los agentes educativos no poseen la suficiente capacitación para mediar procesos inclusivos. Los agentes de la institución educativa a pesar de manifestar su compromiso y sensibilización con este proceso, manifiestan resistencia e incertidumbre ante la atención educativa de un escolar con discapacidad intelectual en condiciones de inclusión. Estas manifestaciones se deben a la complejidad y sobreesfuerzo que deben realizar.

En el entorno comunitario resultan incipientes las acciones dirigidas a movilizar la participación de las personas con discapacidad intelectual y su atención como grupo social de riesgo. En cuanto a la familia se destacan los modelos sobreprotectores que limitan el aprendizaje y la participación.

Resultado 4. Superación de agentes educativos:

Este resultado contempla cinco sub-resultados orientados a la elaboración de los programas de capacitación para los agentes educativos y su aplicación. Fueron diseñados 3 programas de capacitación que responden a cada una de las variables del proyecto, un curso de posgrado para docentes y directivos y un diplomado. En cada uno de los programas se contempla la actualización en los fundamentos que sustentan la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual, el desarrollo de prácticas inclusivas y la valoración de los proyectos de grupo, institucionales y de desarrollo local.

Resultado 5. Realización de proyectos extensionistas e institucionales que contribuyan a fortalecer la participación de agentes socializadores en la promoción de prácticas inclusivas en niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en:

6.1 La promoción de prácticas inclusivas en las diferentes actividades académicas, deportivas y culturales

Este resultado fue cumplido por medio del componente extensionista en la universidad. El aprovechamiento de este espacio permitió establecer vínculos con la comunidad y la familia. Se realizaron actividades culturales que comprometieron escenarios macro en entornos de la comunidad universitaria y la comunidad del municipio objeto de investigación. Cada actividad tuvo como propósito la sensibilización ante la necesidad de contribuir con la inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual.

Resultado 5.2 La promoción de prácticas inclusivas para la vida adulta e independiente mediante proyectos de grupos e institucionales.

El resultado contempla la elaboración de un Folleto de actividades para desarrollar habilidades en la floricultura y en la agricultura en los escolares con discapacidad intelectual. Álvarez, I., Hernández, O., Padrón, R. (2020). De igual manera se elabora un Manual orientado al desarrollo de habilidades en el Taller de Economía Doméstica para adolescentes con discapacidad intelectual. Niebla, B. y Pérez, A. (2020). Particularmente en éste se trata la adquisición de una cultura tributaria, desarrollo de habilidades manuales y elaboración de alimentos para diferentes grupos de edades. Ambos materiales se orientan hacia la preparación de los escolares para participar en la vida socio-laboral sustentados en los principios de la Educación Ambiental y el Desarrollo Sostenible.

Además, es importante destacar que las propuestas tienen como uno de sus propósitos fundamentales dar respuesta a las actuales exigencias sobre la soberanía alimentaria. Los conceptos de cultura de productores y cultura alimentaria se trabajan desde la formación de valores para hacer y para ser.

Resultado 6. La promoción de alternativas para la integración socio-laboral en los jóvenes desvinculados que presentan discapacidad intelectual.

Sus actividades principales se comenzaron a coordinar con el Ministerio del Trabajo. Se ejecutaron acciones de promoción que implicaron a los agentes educativos de la comunidad.

Resultado 7. Formación científico-profesional:

LICENCIATURA

7.1 Estudios dirigidos a la integración de las influencias educativas de los agentes socializadores en la atención educativa a niños y adolescentes con discapacidad intelectual en un contexto de inclusión.

Se elabora un informe que sistematiza los fundamentos teóricos y prácticos para caracterizar la participación de los agentes socializadores en la atención logopédica y psicopedagógica de niños y adolescentes con discapacidad intelectual en un contexto de inclusión, sobre la base de los trabajos de diploma de los estudiantes y sus respectivas publicaciones. Otra de las acciones realizadas fue el trabajo con los tres grupos científicos estudiantiles de las carreras de Logopedia (2do y 5to año), Pedagogía-Psicología (3er año) y Estudios socio-culturales (2do año).

Los trabajos se orientan al análisis de las tres dimensiones operacionalizadas en el proyecto: cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas. En la sistematización teórica se analizan las relaciones entre los fundamentos que sustentan a estas dimensiones, los postulados del enfoque histórico-cultural y los principios de la atención logopédica

integral y la orientación psicopedagógica. Se consideran estas relaciones para la elaboración de los instrumentos que posibilitan caracterizar la participación de los agentes educativos en la atención que reciben los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Son aplicados en cinco municipios de la provincia Mayabeque y sus resultados de constatación inicial y final posibilitan valorar el enfoque inclusivo en la participación de los agentes educativos.

7.2 Estudios dirigidos hacia las barreras de participación de agentes socializadores en la promoción de prácticas inclusivas.

La tarea dirigida a identificar las barreras de participación de los agentes socializadores se cumplió en las tres variables: capacitación de los agentes de la institución educativa, la familia y la comunidad. De igual manera se profundizó en el estudio de los recursos que se necesitan y los apoyos como ajuste a las demandas individuales de los escolares en el grupo y diversos contextos educativos.

7.3 Estrategia de atención integral para caracterizar los servicios de apoyo y recursos que brindan los agentes socializadores a niños con discapacidad intelectual.

La estrategia de atención integral para caracterizar los servicios de apoyo y recursos que brindan los agentes socializadores a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual, tiene como tarea principal el estudio y sistematización de los fundamentos que sustentan este proceso. Se profundiza en el encargo de cada agente educativo, los conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer, así como las condiciones de las agencias en las que se desempeñan. Para el diseño de esta estrategia se considera el estado en qué se encuentran tanto agentes como sus respectivas agencias en cuanto a las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad intelectual y los recursos que disponen para atenuar o eliminar estas limitaciones, lo cual responde a una etapa diagnóstica. A continuación, se determinan las acciones de capacitación, sensibilización y sistematización de los resultados en la comunidad científica.

7.4 La participación de los agentes socializadores en la red educativa para la promoción de prácticas inclusivas.

Su tarea sistematización de las tendencias y fundamentos, ideas rectoras, principios contextualizados a la solución de la problemática existente queda concluido a partir del trabajo en red organizado en los proyectos educativos de grupo y proyecto institucional de los centros educativos implicados en respuesta al tercer perfeccionamiento educacional.

7.5 La preparación al docente en la atención a la inclusión socioeducativa del escolar con discapacidad intelectual en el contexto de la escuela primaria.

En este resultado se sistematizaron los fundamentos teóricos y metodológicos que particularizan el proceso de la inclusión socioeducativa de los escolares con discapacidad intelectual en el contexto de la escuela primaria. En este sentido se asumen las experiencias de avanzada en el tema de la inclusión educativa y los fundamentos del tercer perfeccionamiento educacional. A consecuencia de este estudio se establecen las relaciones pertinentes que permiten identificar los parámetros fundamentales de medida para este nivel educacional.

7.6 La preparación al docente en la atención a la inclusión socioeducativa del escolar con discapacidad intelectual en el contexto de la escuela primaria.

En este resultado se sistematizaron los fundamentos teóricos y metodológicos que particularizan el proceso de la inclusión socioeducativa de los escolares con discapacidad intelectual en el contexto de la escuela primaria. En este sentido se asumen las experiencias de avanzada en el tema de la inclusión educativa y los fundamentos del tercer perfeccionamiento educacional. A consecuencia de este estudio se establecen las relaciones pertinentes que permiten identificar los parámetros fundamentales de medida para este nivel educacional. Como resultado fue aprobado su tema doctoral.

El análisis de los resultados presentados se sustenta en sus respectivos indicadores verificables.

Los indicadores verificables por resultados se totalizan en 7 informes de resultados, 31 artículos publicados: 16 de ellos publicados en libros, 28 Trabajos de diploma, 1 tesis de maestría, 1 tema doctoral aprobado, 1 programa de asignatura del currículo propio, 1 tema en un programa de culminación de estudios, 3 cursos de capacitación, 1 curso de posgrado, 1 diplomado, 1 taller provincial de socialización de experiencias investigativas, 4 evidencias audiovisuales de actividades extensionistas para promover la inclusión, 2 Manuales: 1 diagnóstico, 1 prácticas inclusivas, 1 folleto para promover prácticas inclusivas, 3 guiones para la realización de audiovisuales, 4 videos educativos.

La Evaluación Final de Resultados por Etapas y del Proyecto fue realizada por dos expertos del Ministerio de Educación de la República de Cuba. A continuación, se plasman sus conclusiones.

Evaluador 1. Fecha: 29 de junio de 2021. Conclusiones: El proyecto contribuyó significativamente a la capacitación de los agentes educativos, la sensibilización para un cambio de actitud y la promoción de la

investigación sobre el tema. Desde la formación del profesional se potenciaron actividades dirigidas a fortalecer la cultura y prácticas inclusivas. El proyecto contribuyó al desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes y la posibilidad de contribuir con la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en sus diferentes contextos de actuación mediante actividades científicas que aportaron manuales y productos tecnológicos de gran utilidad. Se destacan los artículos publicados, ponencias presentadas en eventos científicos, trabajos de culminación de estudios de pre grado y posgrado, programas de asignaturas, cursos de capacitación, posgrado y diplomado, productos audiovisuales, folletos, manuales y talleres científicos.

Evaluador 2. Fecha: 29 de abril de 2021. Conclusiones: Se considera que el estudio teórico y empírico realizado en función de la inclusión socioeducativa de los niños, los adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual es novedoso y pertinente. En él se ofrece una visión holística, interdisciplinaria e intersectorial del fenómeno de la inclusión del estudiantado con discapacidad intelectual y la preparación de los actores y sectores sociales. Aspectos que son medulares en el logro de una educación equitativa y de aprendizajes que permanezcan toda vida.

Ambos evaluadores ofrecen un juicio a favor del rigor científico y las posibilidades de generalización de los resultados del proyecto. Además, se cuenta con tres distinciones otorgadas por la facultad de Ciencias Pedagógicas por los resultados obtenidos y por la cohesión del equipo de trabajo del proyecto

CONCLUSIONES

La inclusión socioeducativa de las personas con discapacidad intelectual demanda la participación de agentes educativos presentes en las instituciones educacionales, familia y comunidad. La capacitación de los mismos se asume atendiendo a los fundamentos de la política, la cultura y las prácticas inclusivas. Se establecen relaciones entre los principios actuales de la inclusión social, la inclusión educativa, la inclusión socioeducativa y el enfoque histórico-cultural.

El estudio teórico realizado en función de las necesidades de la práctica continua posibilitó la determinación de indicadores para la macro variable capacitación de los agentes educativos para la inclusión socioeducativa de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual. Sus dimensiones se determinan en la política, la cultura y las prácticas inclusivas. Esta operacionalización constituye un aporte para el diagnóstico y la orientación de las prácticas que se proyecten.

Se sistematizan y socializan los resultados en materia de artículos publicados, trabajos de culminación de estudios de pregrado y posgrado, programas de asignaturas, cursos de capacitación, posgrado y diplomado,

productos audiovisuales, manuales, informes de resultados, taller científico y actividades de carácter extensionista. La tarea de capacitar a los agentes educativos, sensibilizar para un cambio de actitud y promover la investigación fue un propósito cumplido fundamentalmente en las variables orientadas a los agentes de las instituciones educacionales y la familia.

Se exacerbó la actividad de los grupos científicos estudiantiles en íntima relación con la dimensión académica, extensionista y laboral. La concepción inclusiva se constituyó en eje de la Práctica Laboral e Investigativa.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión- desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Edición y producción para CSIE Mark Vaughan.
- Borges, S., y Orosco, M. (2014). *Inclusión Educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. Sello editor: Educación cubana.
- Burke, M. T., Rodríguez, A. C., Pérez, M., Yáñez, H., Gómez, A., García, I. et al. (2007). *Modelo de Capacitación Diferenciada para los agentes educativos Programa de Apoyo al mejoramiento de la calidad de los servicios de Educación Preescolar*. CELEP.
- CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <http://www.cepal.org>
- Franco, O. (2010). Capacitación a los agentes educativos atención integral a la primera infancia y los educadores. Rivera Ferreiro, I. et al. en *Lecturas generales acerca de la educación y el desarrollo de los niños en la primera infancia*.
- OMS. (2018). *CIE-11. Undécima Edición de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra.

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Aplicación de metodologías de diseño para la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior

Griselda Esthela Oyervides Ramírez

gris.oyervides@tec.mx

Lilia Gómez Flores

liliagomezflores@tec.mx

Cristina Gehibie Reynaga Peña

cristina.reynaga@tec.mx

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

RESUMEN

Brindar espacios inclusivos en la educación superior a través del uso de materiales que permitan que todos los estudiantes tengan acceso a la información, es posible gracias a la traducción de temas complejos a formas sencillas, utilizando representaciones 3D. Tal es el caso del estudio de temas de ciencias de la salud, por ejemplo, embriología. En temas que refieren a estructuras y procesos biológicos, el uso de recursos visuales representa una barrera de acceso a la información para las personas con discapacidad visual, por lo que, este trabajo tuvo como objetivo crear materiales didácticos accesibles e incluyentes. En el proceso de diseño intervinieron estudiantes de diferentes carreras en ingeniería, diseño, arte y medicina; observando que una de las mayores dificultades fue la interpretación de las imágenes presentadas en los libros, paso fundamental para el entendimiento de conceptos complejos por parte de cualquier estudiante. El diseño debe asegurar que la información sea presentada de manera clara y accesible a todos los alumnos para poder comprenderla y estudiarla. De ahí, la necesidad de materializar las imágenes en modelos 3D que puedan ser percibidos a través del tacto, permitiendo a los estudiantes con discapacidad visual interactuar con ellos. La interpretación de la información contenida en imágenes clínicas y secciones de tejidos representó un gran reto y fue crucial para elegir el método de representación más adecuado para comunicar fielmente la información, manteniendo el rigor científico en los nuevos materiales didácticos. Se concluye que la interacción y el aporte de todas las disciplinas permitió crear, además de materiales más inclusivos, una metodología de diseño considerando la perspectiva de los usuarios finales y sus necesidades particulares.

PALABRAS CLAVE: Material didáctico, ciencias, discapacidad visual, desarrollo de competencias.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, en el que los conocimientos y la tecnología evolucionan con gran rapidez, se necesitan personas con capacidad para resolver problemas y tomar decisiones basadas en la ciencia y la tecnología en todos los campos. Por lo tanto, la educación científica es esencial para todos los estudiantes. En este sentido, es necesario proporcionar a todos ellos los conocimientos, actitudes o aptitudes que requieren; tengan o no alguna discapacidad. (Karakoç y Aslan, 2022).

El objetivo de las clases de ciencias es formar personas capaces de producir conocimientos, utilizarlos en la vida diaria, pensar de forma crítica, resolver problemas, ser emprendedores, desarrollar habilidades de comunicación y contribuir a la sociedad y la cultura (Karakoç y Aslan, 2022). Sin embargo, en la educación superior en México, el diseño de materiales didácticos inclusivos presenta una gran área de oportunidad, especialmente para la educación en ciencias. Es indispensable que los conceptos de biología y salud sean accesibles para todos los estudiantes. Con el avance de la tecnología y, por ende, la disponibilidad de recursos digitales, la educación en estas disciplinas frecuentemente hace uso de videos como material didáctico complementario a los libros de texto. Los videos son altamente ilustrativos para mostrar procesos biológicos complejos; sin embargo, la inclinación por el uso de recursos visuales representa una barrera importante de acceso a la información para personas con discapacidad visual. Es por ello, que este trabajo busca contribuir a la representación de conceptos en una forma accesible e incluyente para todos los alumnos.

La creación de materiales didácticos incluyentes estuvo basada en el marco conceptual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA o UDL por sus siglas en inglés), que tiene como meta el que los productos sean utilizables por todos. Este trabajo es pionero en el uso de DUA para Educación Superior en México, ya que actualmente no existen materiales didácticos inclusivos en temas de embriología.

Dada la complejidad de los procesos, los videos y animaciones tridimensionales que muestran el proceso de las etapas de desarrollo embrionario son un valioso recurso didáctico altamente utilizado por los profesores. Sin embargo, es aquí donde se dificulta la inclusión de las personas con discapacidad visual, quienes se ven limitados por la falta de acceso a la información que es mayormente visual y no brinda los recursos necesarios para su correcta comprensión. Es por esto, que el principal reto del proyecto fue el desarrollo de materiales didácticos innovadores que lograran traducir temas complejos de la materia de embriología a formas sencillas y fáciles de comprender, utilizando representaciones tridimensionales, descripciones en audio y nuevas tecnologías para facilitar la interacción de diversos grupos de estudiantes, así como brindar

la posibilidad de uso compartido en el aula, guiado por el profesor y facilitando el estudio independiente fuera de ella.

MATERIALES Y MÉTODOS

Durante el desarrollo del proyecto intervinieron en el proceso de diseño y manufactura estudiantes de diferentes carreras en ingeniería, diseño de producto, arte digital, medicina e innovación educativa; a través de un proyecto de servicio social llamado EduMakers del Tecnológico de Monterrey, en el que colaboran las autoras del presente trabajo.

Se utilizaron, además, diversas metodologías de diseño para el desarrollo y la fabricación de los materiales y productos, como el Diseño Centrado en las personas (HCD por sus siglas en inglés) que busca identificar de manera clara las necesidades de los diversos grupos de población o usuarios, con la finalidad de satisfacerlas de la mejor manera posible (Norman, 1986) y la propuesta Rip + Mix de Bruce et al. en el 2011.

Los procesos de diseño utilizados para el desarrollo de los materiales deben asegurar que la misma información sea presentada de manera clara y accesible para que todos los estudiantes puedan comprenderla y estudiarla.

Norman y Klemmer en su texto “Cómo debe cambiar la enseñanza del diseño” (2015) mencionan que el diseño es transformador debido a cuatro características principales:

- El pensamiento de diseño (Design Thinking): asegurando que el problema correcto sea solucionado.
- El pensamiento sistémico (System Thinking): atravesando y abarcando todas las disciplinas.
- Integración: uniendo práctica y teoría.
- Centrado en el ser humano: asegurando que las personas y la tecnología trabajen armoniosamente de forma colaborativa.

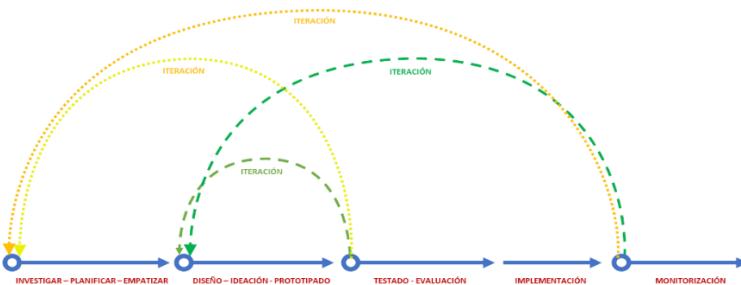
El presente trabajo se basó en los principios que Norman y Klemmer (2015) plantean, por lo que, se identificó una problemática anteriormente abordada en el objetivo y el pensamiento de diseño fue enfocado a resolver dicha problemática. El pensamiento sistémico se utilizó al convocar estudiantes y docentes de diferentes disciplinas para dar solución a la problemática. La integración se generó a partir de unir la teoría concretando en objetos tangibles a partir de la práctica y, por último, aunque no menos importante, fue centrado en el usuario, asegurando que los materiales generados trabajen de forma amigable e intuitiva con alumnos con discapacidad visual.

Se utilizó también la metodología Rip+Mix desarrollada por Bruce, Chow y White (2011), la cual permite traducir los diseños en objetos usables y tangibles, y que ha demostrado ser altamente productiva en términos de

generar ideas, ya que, complementa al diseño centrado en el ser humano porque ofrece la posibilidad de que personas que no son diseñadoras participen en el proceso de diseño, debido a que las diferentes etapas de la metodología no requieren de conocimientos previos de diseño y enfatiza el uso de herramientas convencionales en las etapas iniciales de generación de ideas tales como grabaciones de audio a manera de metodología de reflexión y de “aterrizaje” de ideas, bocetos de baja fidelidad y trabajo colaborativo, apartando a los diseñadores y participantes del uso de software especializado en las etapas iniciales del proceso y permitiendo el flujo libre y natural de las ideas.

La metodología Rip+Mix propone la mezcla de varias metodologías que, aunque sean de diferentes disciplinas se complementen y permitan la realización exitosa del proyecto de diseño. La siguiente imagen muestra el proceso metodológico de diseño utilizado para este proyecto:

Figura 1. Metodología de Diseño creada con base en Rip+Mix



Investigar – Planificar – Empatizar: Esta fase tiene como objetivo conocer a profundidad las necesidades, obstáculos y deseos del usuario, así como sus motivaciones y temores; y empezar a planear en consecuencia. Se selecciona aquello que aporta valor y puede llevar a alcanzar nuevas perspectivas y resultados innovadores. También se empiezan a identificar posibles problemas. Para el presente proyecto, este paso involucra el conocer y entender los temas de embriología a tratar, para lo que se contó con asesoría de alumnos de medicina y expertos en el área, se procedió a investigar imágenes y videos que ilustran el proceso y posteriormente a generar dinámicas con los alumnos en que se simulaba la pérdida de la vista para que ellos mismos pudieran experimentar de primera mano la pérdida de la visión y entender desde una perspectiva más cercana el cómo afecta el no tener ese sentido disponible para el proceso de aprendizaje.

Diseño – Ideación - Prototipado: Fase que lleva a considerar los diferentes enfoques de los equipos multidisciplinares para encontrar la idea que se llevará a la práctica fomentando la participación de todos los estudiantes sin descartar nada a priori, porque a veces las ideas menos convencionales pueden acabar siendo disruptivas. En este caso, los alumnos propusieron,

en una etapa inicial, ideas, diseños y prototipos desde sus propias disciplinas para en una etapa subsecuente, empezar a combinarlas y enriquecer sus propuestas.

Testado - Evaluación: Fase en que el usuario implicado en todo el proceso interactúa con el prototipo, y con su retroalimentación ayudará a identificar fallos y carencias para hacer las mejoras o correcciones necesarias que den con el producto o servicio final. Para esta etapa, profesionistas expertos en la materia, personas normo visuales y personas con discapacidad visual, así como alumnos para quienes está siendo diseñado el material, retroalimentaron los prototipos que se generaron en la fase anterior. De igual forma, se realizó una evaluación sobre la factibilidad de producción y manufactura de los materiales, así como su durabilidad, resistencia, seguridad para el usuario y la secuencia didáctica ligada a los prototipos.

Implementación: Una vez que el diseño ha alcanzado el nivel de calidad requerido, se procede a su implementación o puesta en producción. Esta etapa y la siguiente (monitorización) siguen estando en desarrollo al ser éste un reporte parcial de resultados.

Monitorización: Una vez lanzado el producto, se estudia el uso que le dan los diversos grupos de usuarios, con el fin de identificar oportunidades de mejora. Se pueden clasificar a los usuarios en dos categorías: docentes, quienes usan el material para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus clases; y estudiantes, quienes usan el material para dar seguimiento a las explicaciones brindadas por el profesor o para estudiar y repasar el contenido del curso de manera independiente. Los estudiantes pueden ser o no, personas con algún tipo de discapacidad.

Retomado de la metodología de diseño basada en el usuario o en el ser humano, hay etapas en que se itera el proceso, éstas son el testado-evaluación y la monitorización. De ser necesario, el proceso regresa a las fases de diseño-ideación-prototipado, o incluso, a la de investigar-planificar-empatizar, en caso de haber necesidad de revisar tecnologías emergentes o nuevos materiales.

Los materiales que se usaron para la fabricación de prototipos abarcan desde papel, cartón corrugado, gris pardo (papel batería) y pinturas acrílicas comunes hasta el uso de materiales especializados y de alta tecnología como, resinas y plásticos para impresión 3D, MDF y acrílico para corte láser, además de estireno y pinturas y texturizadores en aerosol para dar acabados específicos a cada una de las piezas. Las tecnologías que se utilizaron para la manufactura de los prototipos funcionales fueron impresión 3D, corte láser y maquinado CNC. Todo el proceso se llevó a cabo en las instalaciones del *Innovaction Gym*, un espacio maker académico de la Escuela de Ingeniería y Ciencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey, Campus Monterrey.

RESULTADOS

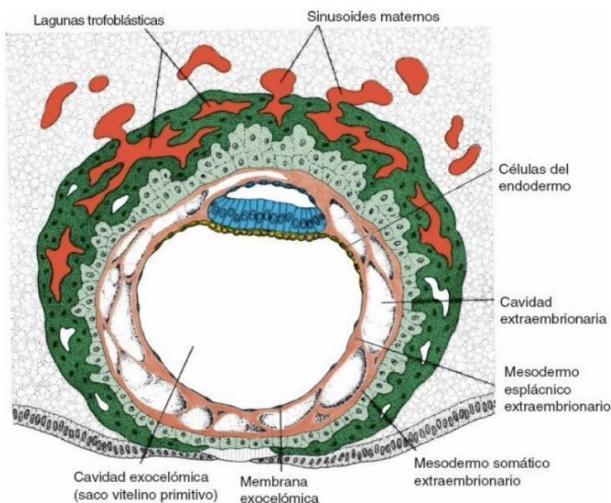
Durante el proceso de diseño realizado por estudiantes participantes de servicio social, se observó que una de las mayores dificultades para la etapa de ideación es precisamente la lectura de las imágenes bidimensionales presentadas en los libros, las cuales, son un recurso fundamental para el entendimiento de las ideas, conceptos y procesos complejos por parte de cualquier estudiante. Estas imágenes brindan la información básica sobre las partes, formas, proporciones y espacios donde se llevan a cabo los procesos y muestran de manera progresiva en series de imágenes y gráficos los cambios más significativos del desarrollo embrionario. Sin embargo, su interpretación representó un gran reto para los estudiantes que trabajaron en la creación de los nuevos materiales y fue crucial elegir el método de representación más adecuado para comunicar fielmente la información y mantener el rigor científico. Para este fin, los estudiantes buscaron una variedad de fuentes, referencias y libros de autores como Sadler (2019) y Moore (2020), que les sirvieran para validar distintas caras y perspectivas del mismo objeto, utilizando cortes para mostrar partes internas e imágenes de microscopio para asegurar la correcta lectura de las ilustraciones.

Utilizar las metodologías de diseño arriba descritas llevó a los estudiantes de las diversas disciplinas a volcar su creatividad con el fin de reinterpretar y materializar las imágenes de los libros y videos en modelos con relieves que pudieran ser percibidos a través del tacto, agregando diversas texturas a las superficies y proporcionando nuevos datos sobre la clasificación de las partes y piezas que dan correspondencia a los procesos del desarrollo embrionario; por otra parte, se diseñaron modelos completamente tridimensionales, que permiten a los estudiantes interactuar con ellos por completo permitiéndoles generar una imagen mental clara y detallada de la etapa de desarrollo y su correspondencia con otras etapas, tocando cada una de las partes y teniendo la oportunidad de recorrer estas imágenes de una forma distinta, con una escala clara y una proporción específica. Para reforzar aún más el conocimiento y facilitar el acceso a la información a una mayor variedad de estudiantes con distintas necesidades, todos estos modelos con relieves y tridimensionales fueron acompañados de tecnología y explicaciones en audio, que guían al usuario en su interacción con los materiales, permitiendo profundizar los conceptos explicados por el profesor y brindando la oportunidad del estudio independiente fuera del aula.

A continuación, se ilustra la secuencia creativa de diseño que llevó a la generación de materiales didácticos incluyentes. Se partió de información gráfica, completamente visual, en dos dimensiones; por ejemplo, la imagen original de uno de los libros de embriología consultados (Sadler, 2019), en la que se puede apreciar la gran “carga” visual y saturación de elementos gráficos (Figura 2). La selección de esta imagen corresponde, desde el

punto de vista gráfico, a la primera etapa de la metodología utilizada, que es la investigación. Debe tomarse en consideración que esta imagen es una interpretación del autor, posiblemente a partir de una micrografía (fotografía tomada con un microscopio), para explicar un objeto de dimensiones microscópicas, que está reducido a sus partes más básicas en este esquema.

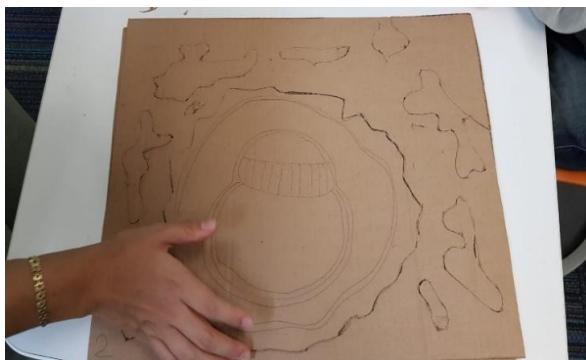
Figura 2. Etapa del desarrollo embrionario en la que se forma el blastocisto.



Fuente: Sadler, 2019

Una vez contando con la selección del tema y la representación bidimensional, se continuó con la fase de ideación, en donde se empieza a trasladar la imagen bidimensional a materiales didácticos que puedan después ir evolucionando a objetos hapticos, susceptibles de ser manipulados por los estudiantes para una mejor comprensión del tema. La figura 3, ilustra la etapa de ideación y de prototipado rápido en cartón, con el fin de definir las dimensiones que podría tener el material didáctico y, además, proponer cómo trasladar la información de un esquema bidimensional a una representación táctil, accesible para personas con discapacidad, que a la vez pueda ser atractiva para cualquier alumno.

Figura 3. Proceso de ideación y logro de primer prototipo rápido en cartón



Fuente: elaboración proía

Posteriormente, se llevó a cabo la fase de digitalización (Figura 4a) y prototipado avanzado para testeо (Figura 4b); en las cuales, se prueban las decisiones de diseño previamente tomadas concernientes a la selección de colores, la abstracción de formas y las partes de la estructura de células y tejidos que serían resaltadas. Estas decisiones fueron tomadas en conjunto con el equipo de expertos en áreas de la salud, quienes explicaron los elementos clave dentro de las ilustraciones que dan lugar a los procesos embrionarios y que son importantes que los estudiantes comprendan. Como resultado, el prototipo avanzado resalta partes importantes por medio de color y cambios de altura para enfatizar los procesos.

Figura 4. Ejemplo de la fase de digitalización y prototipado. A) Digitalización del modelo utilizando el software de diseño AutoCad. B) Desarrollo del segundo prototipo para la primera etapa de validación.

A



B



Fuente: elaboración proía

Como paso siguiente, se obtuvieron iteraciones del prototipo realizadas en corte láser, en donde se explora la jerarquía de los componentes a través de colores y relieves dependiendo de su relevancia. La figura 5, muestra una de estas iteraciones, donde se puede ver también una síntesis de la

información en relación con la imagen del libro de Sadler (2019), en donde la ilustración original se “limpió” en términos de elementos gráficos para evitar una saturación táctil.

Figura 5. Tercer prototipo resultado de la primera exploración en corte láser jerarquizando colores y relieves



Fuente: elaboración proía

En un segundo ciclo iterativo (figura 6) se probaron espaciados entre las formas y las opciones de realce táctil de los elementos a través de capas. El corte láser fue la técnica utilizada debido a la precisión de la herramienta y a la variedad de materiales que se pueden cortar.

Figura 6. Cuarto prototipo obtenido por corte láser en material de gris pardo con el objetivo de probar texturas, cantidad de capas y espaciado de los elementos



Fuente: elaboración proía

El cuarto prototipo (figura 6), a pesar de ser monocromático, resulta visualmente atractivo por los relieves, ya que, los elementos del objeto pueden resaltarse en láser. Sin embargo, el material utilizado tiene la desventaja de que no es durable, no es posible limpiarlo y, por lo tanto, su funcionalidad es reducida. Por ello, se realizaron nuevas pruebas en un material distinto. Así, la figura 7, muestra el prototipo final en acrílico, material de fabricación que tiene mayor resistencia, durabilidad y ofrece una gran variedad de colores. Puede notarse que en esta imagen se redujo la cantidad de elementos a resaltar, como resultado de la retroalimentación de profesores que enseñan el tema; estos elementos son los que pueden observarse en colores intensos (azul y amarillo), con texturas que son fácilmente identificables del resto de los elementos y, además, entre sí; ya que, son distintas para resaltar los objetos. Cabe hacer notar, que el prototipo tiene espaciado entre sus elementos, ya que, se utilizará sobre un equipo de cómputo especializado cuya tecnología permitirá proveer de información sonora sobre cada uno de ellos cuando se presione la superficie de las piezas correspondientes. Sin embargo, el objeto/prototipo generado, también puede utilizarse sin el instrumento tecnológico, ya que, cuenta con las características táctiles y visuales para ser utilizado en un aula incluyente en lugar de imágenes bidimensionales.

Figura 7. Quinto prototipo funcional con texturas, acabados y relieves



Fuente: elaboración propia

En el ejemplo descrito, resalta el valor del trabajo multidisciplinar. La interacción de los artistas y diseñadores poniendo sus habilidades a prueba para crear de la mejor manera los nuevos materiales didácticos con la mayor precisión posible fue fundamental, debido a sus conocimientos sobre forma, función y manufactura; ellos fueron los indicados para proponer nuevas maneras de comunicar los conceptos. Sin embargo, recurrieron siempre al apoyo de los estudiantes de medicina, quienes mostraban un mayor conocimiento y experiencia al interpretar los modelos y al leer las imágenes de microscopio, permitiendo una sinergia que dio lugar al desarrollo de materiales con un mayor grado de realidad y fidelidad científica. Por su parte, los ingenieros aportaron sus habilidades técnicas, conocimiento de software y estructura de trabajo metódico, mientras que los estudiantes de innovación educativa trabajaron en el desarrollo de guiones y técnicas didácticas. En conjunto, durante el proyecto se fueron generando dinámicas interdisciplinarias de gran valor y desarrollando en todos los estudiantes nuevas competencias que no habían desarrollado en sus propias disciplinas.

A través de las distintas etapas del proceso de diseño y desarrollo, se contó también con la visita de diversos expertos, quienes enriquecieron las propuestas de los materiales con su experiencia y conocimiento, llevando a los estudiantes a iterar sus ideas para complementarlas y hacerlas más claras y precisas. Además, los prototipos pasaron por un proceso de validación inicial con usuarios potenciales, quienes aportaron una importante perspectiva sobre la usabilidad y la secuencia didáctica, así como una mayor definición enfocada en los detalles finos como texturas, acabados y dimensiones debido a su alta sensibilidad táctil, esta retroalimentación ayudó a brindar mayor claridad en la lectura e interpretación de las formas, permitiendo la jerarquización de la

información, no solo por el color o la posición, sino también por las alturas, profundidades, distanciamiento y proporciones de los elementos, así como la continuidad y la coherencia en materiales consecutivos que buscan comunicar partes del mismo proceso. Este proceso de validación también favoreció el desarrollo de los guiones, mejorando la secuencia lógica y la organización de los contenidos, los cuales, posteriormente fueron grabados en audio para complementar los materiales y aportar una perspectiva más independiente a los estudiantes, quienes pueden utilizarlos fuera del aula para repasar los contenidos de clase.

Hasta el momento, los resultados son parciales, ya que, se continua trabajando en la mejora de los productos después de pruebas con usuarios. Sin embargo, se destacan los siguientes logros:

- Se logró el diseño de materiales que permitan el uso de diversos sentidos para generar nuevas experiencias de aprendizaje en el aula que favorezcan el estudio independiente de las personas con discapacidad visual, así como de otros estudiantes con diversos estilos de aprendizaje.
- Tomó lugar un proceso de autoaprendizaje de software para el mejor desarrollo de los materiales por parte de los estudiantes participantes en el proyecto de servicio social EduMakers. De igual manera, avanzaron en el uso independiente de maquinaria especializada y se observó el desarrollo de nuevas habilidades técnicas.
- Como parte del proceso, hubo un desarrollo de competencias transversales como autoconocimiento y gestión, inteligencia social, ética y ciudadanía, comunicación, y razonamiento para la complejidad; entre otras, en los estudiantes de diversas carreras que participan en el servicio social EduMakers, ya que, el proceso requirió la colaboración de equipos multidisciplinarios de estudiantes y docentes de distintas disciplinas, como por ejemplo Medicina, Diseño, Ingeniería y Educación.

DISCUSIÓN

Los alumnos con discapacidad visual necesitan aprender, principalmente, a través de medios táctiles y auditivos (Lowenfeld, 1974). En otras palabras, necesitan materiales táctiles y auditivos que sustituyan a los materiales visuales para poder participar eficazmente en las actividades educativas (Yalcin, 2020).

Los materiales realizados para este proyecto, si bien presentan una innovación y brindan acceso a la información a las personas con discapacidad visual; también permiten a estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje, comprender los conceptos y mejorar su

experiencia al cursar la materia de embriología, debido a la sencillez con la que presentan la información y a que incorporan series de imágenes progresivas en modelos tridimensionales o modelos con relieves y texturas que permiten una exploración más profunda, y un mayor entendimiento.

A lo largo de los proyectos realizados como parte del servicio social del grupo de trabajo de EduMakers, se ha podido apreciar que los materiales que se diseñan y prototipan tienen un alcance educativo que va más allá del beneficio de apoyar a estudiantes con discapacidad visual, ya que, se hace extensivo a quienes, sin tener discapacidades aparentes, utilizan también los materiales para complementar lo aprendido. Los estudiantes que participan en el diseño y elaboración de los materiales, quienes como se mencionó anteriormente, provienen de distintas disciplinas, aprenden también a desarrollar habilidades de empatía, sentimientos de solidaridad, trabajo en equipo, sentido de pertenencia y de comunidad. Como lo señala Rosenheck (2020):

...en muchos espacios *maker* se llevan a cabo actividades alineadas con las Prácticas de Ciencia e Ingeniería de NGSS (Estándares de ciencia de próxima generación), como son la definición de problemas y el diseño de soluciones. También existe una alineación con las habilidades de comunicación y colaboración del siglo XXI, debido a que prevalecen los proyectos grupales en espacios de creación.

CONCLUSIONES

En 2011, Bruce et. al propusieron la metodología de diseño a la que llamaron Rip+Mix, la cual, es una analogía en donde el individuo, independientemente del área a la que pertenezca, funciona como diseñador y como DJ (Disc Jockey), “desmenuzando” y probando tecnologías, conceptos y contextos, y remezclándolos en formas nuevas para prototipar materiales didácticos en áreas de ciencias de la salud que puedan ser reproducibles y utilizados ampliamente en otros espacios educativos y no educativos.

Durante las etapas del proyecto, los estudiantes de las diversas áreas compartieron sus ideas, desarrollaron el pensamiento crítico a través del discernimiento de diversas fuentes, consultaron con expertos para asegurar el rigor científico de los materiales desarrollados, exploraron nuevos temas de ciencias e identificaron sus principales fortalezas y habilidades. Además, fueron capaces de ponerlas al servicio de otros estudiantes para generar productos de mayor calidad, valorando las aportaciones de otras disciplinas en sus compañeros de equipo y en los docentes que los acompañaron durante el proceso de creación.

A lo largo del proceso de desarrollo, se trabajaron prototipos de diversos materiales, comenzando con bocetos y diagramas de las ideas iniciales, que

buscaban esbozar los temas y la forma en que cada estudiante pretendía plasmarlos con la mayor sencillez posible, enfocándose en el concepto a desarrollar y el proceso que se debía comunicar, se realizaron iteraciones en cartón con ideas burdas que fueron tomando forma y cobrando coherencia al ser presentadas y discutidas con expertos de diversas áreas como medicina, ingeniería y diseño. Posteriormente, estas mismas ideas fueron creciendo y evolucionando a modelos más refinados y sofisticados, generados con mayor detalle y sensibilidad y, sobre todo, contemplando la perspectiva de los usuarios finales y sus necesidades al incorporar relieves, texturas y materiales amigables con el tacto, que fueran resistentes, duraderos y fáciles de limpiar para garantizar su uso seguro por parte de todos los usuarios potenciales.

A diferencia de los proyectos en los que se trabaja en las clases regulares de las disciplinas de los estudiantes que participaron en el proyecto, los estudiantes de EduMakers tuvieron la oportunidad de validar sus diseños y prototipos con expertos y usuarios reales, experimentando de primera mano la importancia de la iteración como parte valiosa del proceso, se entendió la iteración como el elemento de la metodología en el que se presentan las oportunidades de mejora a partir de la retroalimentación recibida. En lugar de ver la iteración como un proceso de corrección nacido del error, se vio como parte fundamental para la mejora del producto final y para la satisfacción de las necesidades del usuario.

A través del trabajo multidisciplinario, se logró trasladar imágenes visuales complejas y llenas de elementos gráficos, a materiales educativos táctiles que ayuden a todos los estudiantes a un mejor entendimiento de los temas de embriología abordados.

Smith (2017) establece los *makerspace* como espacios que ayudan a democratizar el uso de herramientas, el desarrollo de nuevas habilidades y a fortalecer el sentimiento de comunidad a partir de la reflexión y resolución de problemas. El *makerspace* que se utiliza para la experimentación y elaboración de prototipos en este proyecto es el *Innovaction Gym*, ubicado en la Escuela de Ingeniería y Ciencias del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey. A través de las diferentes fases de EduMakers, lo anterior ha podido ser comprobado, los estudiantes desarrollan autoaprendizaje de software y manejo de maquinarias CNC para la elaboración de prototipos, materiales y acabados. Al ser este un *makerspace* académico, los estudiantes que participan en el proyecto pueden experimentar las bondades de trabajar en un espacio universitario diseñado exprofeso para este tipo de proyectos.

A futuro, se busca generar materiales accesibles de uso abierto que permitan el aprendizaje de diversas áreas de ciencias y que puedan ser reproducidos en otros espacios *maker* alrededor del mundo. Por otro lado, se pretende capacitar a los profesores en el uso de los materiales inclusivos

con la finalidad de enriquecer la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes en educación superior, mientras se facilita el acceso a quienes encuentran barreras para su participación plena en las actividades educativas universitarias.

REFERENCIAS

- Karakoç, T., y Aslan, C. (2022). Teaching Experiences of Science Teachers Working in Schools for the Visually Impaired. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 128-146. 10.29329/ijpe.2022.426.8
- Lowenfeld, B. (1974). *History of the education of visually handicapped children*. En B. Lowenfeld (Ed.), *The visually handicapped child in school*. (1-25). John Day.
- Moore, K., Persaud, T. V. N., y Torchia, M. (2020). *Embriología clínica*. Elsevier.
- Norman, D. A. (1986). *Cognitive Engineering. User Centered System Design*. LawrenceEribaum Associates
- Norman, D. A., y Klemmer, S. (2015). Cómo debe cambiar la enseñanza del diseño. *infolio*, 3. <https://acortar.link/qsyd4T>
- Press, M. Bruce, F., Chow, R., y White, H. (2011, mayo). RIP+MIX: Developing and evaluating a new design method in which the designer becomes a DJ. En *The Endless End - The 9th International European Academy of Design Conference*. (pp. 4 -7).
- Rosenheck, L. (2020, 8 septiembre). *Espacios maker para hacer visible el aprendizaje de los alumnos*. Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación. <https://bit.ly/3TZXoVj>
- Sadler, T. W. (2019). *Embriología médica Langman*. Wolters Kluwer.
- Smith, A. (2017). *Social innovation, democracy and makerspaces*. SPRU Working Paper Series. <https://bit.ly/3TQ9HDh>
- Yalcin, G. (2020). Görme yetersizliği olan öğrencilerlere yönelik ortam, materyal ve program/öğretimsel düzenlemeler [Environment, material and program/educational arrangements for visually impaired students]. En P. P. Akmese y B. Altunay (Eds.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* [Hearing and visually impaired children and their education] (pp. 271-294). Ankara: Nobel.

El diseño de productos como herramienta para el aprendizaje independiente

Griselda Esthela Oyervides Ramírez

gris.oyervides@tec.mx

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

RESUMEN

Ante el creciente rezago educativo y la innegable necesidad de inclusión en México, el aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de formación educativa representa un gran reto para los niños con discapacidad visual, quienes enfrentan no solo las dificultades regulares para aprender matemáticas, sino además se ven limitados en su desarrollo por la falta de materiales didácticos adecuados para ellos y el poco tiempo disponible de los docentes, lo que no les permite aprender al ritmo de sus compañeros de clase. Este proyecto tuvo como intención implementar la metodología de diseño de productos para generar nuevas propuestas de material didáctico que facilite el aprendizaje

inclusivo e independiente de las matemáticas en la educación básica. En el proceso de diseño y desarrollo de los materiales, participaron estudiantes universitarios cursando la carrera de Diseño de Producto, quienes aplicaron la metodología de Diseño centrado en las personas, para conocer a profundidad la problemática y crear diversas propuestas de materiales didácticos multisensoriales que favorecen la comprensión y permiten a los niños tener aprendizajes significativos, facilitando la familiarización con los números y signos, así como la asociación de cantidades con dígitos a través de relieves, texturas y sonidos, que son los primeros pasos para poder realizar operaciones matemáticas.

Los estudiantes universitarios trabajaron en colaboración con terapeutas expertos del CREE de DIF Nuevo León, quienes les brindaron asesoría y retroalimentación durante la validación de sus prototipos en diversas etapas del proceso de diseño, mejorando la funcionalidad y la usabilidad de los materiales.

PALABRAS CLAVE: Diseño industrial, discapacidad visual, material didáctico, matemáticas, educación básica.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las matemáticas en los primeros años de formación educativa representa un gran reto para los niños con discapacidad visual, estos niños no solo enfrentan las dificultades regulares para aprender matemáticas en nuestro país, sino que además son limitados en su desarrollo debido a la falta de infraestructura de las escuelas, a la escasez de materiales didácticos inclusivos y al poco tiempo disponible de los

docentes, quienes en la mayoría de los casos, no son capacitados para implementar estrategias de aprendizaje inclusivas en las aulas.

En México, existe un creciente rezago educativo en el aprendizaje de las matemáticas, ya que según los datos reportados por el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea) en el 2015, el 60% de los alumnos, al terminar sexto grado de primaria, no sabía resolver problemas que implican hacer operaciones básicas con números naturales (INEE, 2015). Esto representa un fuerte reto en nuestro país y pone en juego el futuro de nuestra sociedad, ya que como menciona Arellano (2017), la adquisición de habilidades matemáticas de un niño, favorecerá a su vez, el desarrollo de otras más complejas a medida que va creciendo, y le permitirá, mostrarse más competente en su vida laboral, siendo capaz de tomar de analizar situaciones, tomar decisiones y resolver problemas en un contexto de globalización, competencia laboral y desarrollo humano.

En particular, los niños con discapacidad visual presentan una desventaja aún mayor, ya que los niños pequeños con discapacidad visual grave pueden sufrir retrasos en el desarrollo motor, lingüístico, emocional, social y cognitivo, con consecuencias para toda la vida. Los niños en edad escolar con discapacidad visual también pueden presentar niveles más bajos de rendimiento académico (OMS, 2018), lo que disminuye aún más sus oportunidades de éxito en la vida escolar y en la vida adulta.

Muchos libros de texto de matemáticas tienen imágenes visuales con información importante sobre el contenido que no está transcrita ni descrita en los libros en braille ni en las versiones digitales de los textos. De acuerdo con Oyebanji y Idiong (2021), esta tendencia está haciendo que los libros de texto, que en cierta medida ya son inaccesibles para los alumnos con discapacidad visual, resulten aún más difíciles para estos alumnos y compliquen aún más el diseño de estrategias didácticas inclusivas por parte de los docentes.

El presente proyecto tuvo como objetivo implementar la metodología de diseño de productos para generar nuevas propuestas de material didáctico que facilite el aprendizaje inclusivo e independiente de las matemáticas en la educación básica, ya que el diseño industrial es un proceso estratégico de resolución de problemas que impulsa la innovación, contribuye al éxito empresarial y mejora la calidad de vida a través de productos, sistemas, servicios y experiencias innovadores (WDO, 2015). En este sentido, parece pertinente utilizar la metodología de diseño para generar un impacto positivo en la calidad de vida de los niños con discapacidad visual, buscando el desarrollo de materiales que faciliten el aprendizaje multisensorial, la socialización y la participación activa en el salón de clase sin entorpecer la labor del docente y favoreciendo la integración de los

niños en la dinámica general del aula, creando un ambiente inclusivo y derribando las barreras entre ellos y sus compañeros de clase.

Los alumnos de la carrera de Lic. en Diseño fueron retados con la pregunta ¿De qué manera podemos favorecer el aprendizaje de las matemáticas de los niños con discapacidad visual en edad escolar?

Para fines de este proyecto, los Objetivos de Desarrollo Sostenible nos ayudaron a definir un marco de acción concreto para poder medir el impacto de los productos desarrollados por los estudiantes de diseño. Tras analizarlos, se definieron los siguientes como principales herramientas para el diseño:

- Objetivo de Desarrollo Sostenible 1 Poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todo el mundo. Las personas con discapacidad tienen mayor probabilidad de sufrir resultados socioeconómicos adversos, como niveles bajos de empleo y mayores tasas de pobreza (UN, 2015).
- Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos. La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas (UN, 2015).

MATERIALES Y MÉTODOS

Como mencionan Norman y Klemmer (2015) el diseño es la práctica creativa que tiene como intención mejorar el mundo. Es un campo para crear y para hacer, para crear buenos productos y servicios que se adapten a las necesidades humanas que deleiten e informen, es por esto que se utilizó la metodología de Diseño Centrado en las personas (HCD por sus siglas en inglés) pasando por diversas etapas, desde la investigación para generar empatía con los principales usuarios, la ideación para generar ideas y finalmente la implementación para validar las soluciones propuestas y realizar las mejoras necesarias al diseño, en este sentido, la investigación y el proceso de aprendizaje comienzan con la observación de problemas en el mundo real y la experiencia concreta, los alumnos se irritan ante una situación o una experiencia. La definición de preguntas o problemas es la segunda parte del ciclo (observación reflexiva) y termina con la formulación de preguntas o hipótesis de investigación.

La conceptualización abstracta se utiliza para desarrollar un concepto y un diseño de investigación. Los conceptos desarrollados se verificarán durante la experimentación activa y se crearán nuevos conocimientos. A partir de estos descubrimientos se inician nuevos ciclos de aprendizaje e

investigación. (Herzog et al., 2016 citado en Yavuzcan, Sevgül y Beyhan, 2021). Es por esto que la metodología de HCD se vuelve un proceso continuo e iterativo, que permite mejorar las soluciones plateadas mientras se recopila información de los usuarios y su interacción con los productos, permitiendo que la validación se vuelva parte fundamental e indispensable del proceso, es aquí donde se diferencia de otras metodologías, porque pone a la persona y sus necesidades en el centro del proceso de diseño, generando soluciones verdaderamente innovadoras que generan valor e impactan positivamente la calidad de vida de los usuarios.

El proyecto se llevó a cabo durante el semestre de agosto a diciembre de 2022 en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey en el contexto de la unidad de formación Forma, función, sentido y valor del 6to semestre de la carrera de Lic. en Diseño.

Durante el desarrollo del proyecto, los alumnos colaboraron de cerca con el Centro de Estatal de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) del DIF Nuevo León, donde recibieron un taller de sensibilización sobre la discapacidad a cargo del departamento de Inclusión laboral, además tuvieron la oportunidad de entrevistar a expertos en terapia visual, lo que les permitió tener una perspectiva más amplia de las principales problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños con discapacidad visual.

Por otra parte, los alumnos contaron con el apoyo de maestros de educación especial y con la colaboración de diversos usuarios con discapacidad visual, quienes compartieron sus principales retos y experiencias durante su desarrollo académico.

Esta etapa de investigación fue crucial para poder identificar una problemática concreta y desarrollar empatía con los usuarios y sus necesidades de aprendizaje. Así como para realizar la definición de los requerimientos de diseño. Una vez identificada la problemática, los alumnos realizaron diversas sesiones de ideación, generando diversas propuestas que podrían dar solución a la problemática planteada, recibieron retroalimentación de los expertos y seleccionaron las mejores ideas, que posteriormente fueron prototipadas a escala real y probadas de manera rápida con diversos usuarios y expertos para seguir realizando mejoras al diseño. En la última etapa, los alumnos generaron modelos tridimensionales, utilizando software especializado de diseño como Fusion 360 y AutoCad, esto para asegurar la calidad y precisión de los productos, finalmente se realizaron prototipos funcionales y de alta fidelidad utilizando tecnologías de manufactura digital como la impresión 3D y el corte láser.

RESULTADOS

A continuación, se muestra un ejemplo de los resultados obtenidos por una de las alumnas de diseño durante la realización del proyecto. Material didáctico multisensorial que favorece la comprensión y permite a los niños tener aprendizajes significativos a través del juego.

Grow es un juego formado por 20 fichas plásticas distintas figuras, números y textos en Braille, que favorece la familiarización con los números y signos, la asociación de cantidades con dígitos a través de relieves, texturas y figuras geométricas, que son los primeros pasos para poder realizar operaciones matemáticas. Además, cuenta con ensambles de tipo rompecabezas, que contribuyen al desarrollo motor, cognitivo, el reconocimiento de formas, la concentración y la memoria.

El juego cuenta con cuatro niveles de dificultad a través de diversas combinaciones de fichas, ya que estas son reversibles y muestran información distinta en cada cara, lo que permite a los niños utilizar el material por más tiempo y mantener el interés mientras siguen aprendiendo.

Por otro lado, Grow contribuye al aprendizaje del braille desde temprana edad al incluir la representación de los números y el texto de los números en braille en la cara adversa.

Del mismo modo, las piezas del producto cuentan con colores llamativos y vibrantes, lo que favorece la asociación por color para personas con debilidad visual y para los niños con visión regular, lo que permite el trabajo en equipo y la interacción social entre los niños.

DISCUSIÓN

El diseño para las personas con discapacidad se define con diversas terminologías en las áreas de arquitectura y diseño de producto, por ejemplo, se le denomina "diseño universal", "diseño accesible", "diseño sin barreras" o "diseño para todos", mientras que en la educación se le denomina como "Diseño Universal para el Aprendizaje", sin embargo, su objetivo es crear diseños más inclusivos independientemente del área de enfoque. Según el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016) el Diseño universal, se refiere al diseño de productos, entornos y servicios para ser usados por todas las personas, al máximo posible, sin adaptaciones o necesidad de un diseño especializado, en este sentido, es fundamental que los diseños generados, no solo faciliten el uso a las personas con discapacidad, sino que de la misma manera supongan un beneficio para toda la población, generando un verdadero diseño inclusivo y universal para todas las personas. Aunque si bien, la vocación del diseñador se enfoca en la resolución de problemas y la identificación de necesidades de todas las personas, esto supone un gran peso sobre la disciplina, ya que se espera que los diseñadores industriales

se responsabilicen de los discapacitados, las personas sin hogar y los desempleados, además de diseñar productos con fines lucrativos (Papanek, 1995; Yavuzcan et al., 2019 citado en Yavuzcan, Sevgül y Beyhan, 2021).

La intención de los proyectos desarrollados por los estudiantes de diseño es precisamente generar espacios inclusivos, donde los niños con discapacidad puedan integrarse de forma natural a las dinámicas de clase diseñadas por el profesor sin la necesidad de recibir ayuda adicional, favoreciendo el aprendizaje independiente y progresivo y permitiendo el desarrollo de los niños a la par que sus compañeros, además, se buscaba proveer a los docentes con herramientas que faciliten la impartición de los temas y la generación de aprendizajes significativos a través de juegos y experiencias sensoriales que mantengan a los niños interesados y motivados para seguir aprendiendo. A medida que el docente va exponiendo al niño de preescolar a problemas lúdicos aterrizados a conceptos matemáticos, va acumulando experiencias de éxito, un proceso vinculado a los sentimientos, generando así una sensación de confianza, que favorecerá de igual manera su nivel de destreza (PEP, 2004 citado en Arellano, 2017). Los investigadores sostienen que los alumnos con discapacidad visual necesitan un entorno rico para adquirir experiencias y oportunidades diversas y continuas para aprender haciendo y viviendo (Koenig y Holbrook, 2000 citado en Karakoç y Aslan, 2022). Es por esto, que el desarrollo de materiales táctiles y sensoriales enriquece el aprendizaje, brindando experiencias significativas que perduran por más tiempo y elevan la motivación de los estudiantes.

Los gráficos, cuadros, diagramas, figuras y dibujos se utilizan como herramientas matemáticas para comunicar enormes cantidades de datos o relaciones entre variables de forma simplificada y concisa (Akar y Övez, 2018, citado en Oyebanji y Idiong, 2021) por lo que trasladar esta información a materiales táctiles puede favorecer en gran medida la comprensión de la información para los niños con discapacidad visual y al mismo tiempo, reforzar el aprendizaje de los niños en edad preescolar. Como menciona García (2022) cuando resolvemos para los grupos más excluidos, a menudo desarrollamos soluciones que son mejores para todos... el diseño inclusivo enfatiza la comprensión de la diversidad de los usuarios y la importancia que eso tiene a la hora de tomar decisiones para incluir a la mayor cantidad de personas posible.

CONCLUSIONES

A través de este proyecto se realizaron diversas propuestas de materiales didácticos para el aprendizaje independiente de las matemáticas en la educación básica, llegando hasta la etapa de prototipado de alta fidelidad y siendo validados por expertos en el área de terapia visual, lo cual resultó como una parte fundamental del proceso de diseño y aportó enormemente a la sensibilización de los alumnos de diseño cursando el 6to semestre,

sobre la verdadera aplicación y puesta en práctica de la metodología de Diseño centrado en las personas, generando una experiencia de diseño colaborativo con expertos y usuarios.

Por otra parte, el presente trabajo contribuyó al avance de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, aportando en materia de educación inclusiva reducción de la pobreza.

REFERENCIAS

- Arellano, I. (2017). *Desarrollo de habilidades matemáticas básicas en niños de preescolar mediante actividades lúdicas* [Tesis de maestría, ITESM.]. <https://bitly.ws/WFXi>
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (17 de junio de 2016). Hablemos de Diseño Universal. www.gob.mx/conadis/articulos/diseno-universal
- García, F. (marzo de 2022). *Diseño inclusivo: cómo sumarse al desafío de crear productos para cada uno*. <https://bitly.ws/WFYP>
- Herzog, M.A., Katzlinger, E., Stabauer, M. (2017). Embedding Interuniversity Peer Review in Virtual Learning Groups. En: Wu, TT., Gennari, R., Huang, YM., Xie, H., Cao, Y. (Eds.) Emerging Technologies for Education. SETE 2016. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52836-6_65
- Oyebanji, M S. y Idiong, U. S. (2021) Impairment.Challenges of Teaching Mathematics to Students With Visual Impairment. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.29103/mjml.v4i1.2538>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019, February). *Plan Nacional Para la evaluación de los Aprendizajes (Planea) Resultados nacionales 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/resultadosPlanea-3011-2015.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2004). *Resultados de las pruebas nacionales de aprovechamiento en lectura y matemáticas aplicadas a fin del ciclo 2002 –2003*. Fundación Este País. http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/productos/informe_resultados_2002_2003.pdf
- Norman, D. A., y Klemmer, S. (2015). Cómo debe cambiar la enseñanza del diseño. *Infolio*, 3, 1-4. <http://www.infolio.es/articulos/norman/learning.pdf>

- Oyebanji, M.S. y Idiong, U. S. (2021). Challenges of Teaching Mathematics to Students with Visual. *Malikussaleh Journal of Mathematics Learning*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.29103/mjml.v4i1.2538>
- United Nations (2015). *Educación - Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- United Nations (2015). *Pobreza - Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>
- World Design Organization (2015). *Definition of industrial design*. <https://wdo.org/about/definition/>
- World Health Organization (2018, June 2). *Ceguera y Discapacidad Visual*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Yavuzcan, G., Sevgül, Özden, y Beyhan, F. (2021). Inquiry-based learning approach for a systematically structured conceptual design process: Design project for disabled people. *Design and Technology Education: An International Journal*, 26(3-1), 68–101. <https://openjournals.ljmu.ac.uk/DATE/article/view/1368>

INCLUSIÓN EN EL AULA

El paradigma de la Inclusión en general y el de la Educación Inclusiva en las Instituciones de Educación Superior

Servando Gutiérrez Ramírez

servandogr@gmail.com

Universidad Autónoma Metropolitana

RESUMEN

La inclusión, tal como se maneja en la presente reflexión y entre algunas de las características que le son propias se encuentran el aprender a vivir y trabajar/colaborar juntos, a participar de manera activa y oportuna en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten mejorar esos sistemas y estructuras para que sean aún más benéficos para todas y todos los involucrados; y es un llamado a la participación, pero sobre todo, a la colaboración de todas-todos las-los involucrados. Así considerada, la inclusión es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante...denota también que no se trata sólo de incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión de una manera más amplia implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, orientación sexual, género, etnia, lengua, cultura, discapacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas. Por su parte, la educación inclusiva se constituye como uno de los grandes temas transversales e interseccionales que permean a todas las sociedades y a las instituciones de educación en general, y de manera específica a las de educación superior que requieren, para su atención inmediata, la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos sus niveles de competencia, formación e intervención donde, por ejemplo, la cultura de paz, los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad sean también asuntos y temáticas de vital importancia a ser considerados en este tipo de educación que pretenda ser inclusiva en todos los sentidos. Por tanto, es deseable y obligatorio que en las instituciones educativas de todos los niveles de escolaridad, puedan adoptarse o generarse políticas donde se considere la flexibilidad en el currículo escolar y en los enfoques pedagógicos respectivos, por un lado, y por el otro, se fomenten lineamientos y acciones institucionales que propicien el desarrollo de actitudes que fortalezcan una cultura de equidad, de justicia social y de respeto por lo diverso, lo diferente, lo distinto.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, educación inclusiva, interseccionalidad, transversalidad.

INTRODUCCIÓN

En una sesión en la Cámara de Diputados de la Ciudad de México, realizada en diciembre del 2022, Teresita, una simpática, muy sensible y grandilocuente niña indígena de 11 años proveniente de una zona altamente marginada de la Sierra Norte de Puebla, quien además presenta un problema de motricidad que la tiene postrada desde muy temprana edad en una silla de ruedas, habló de su situación en particular pero que refleja la penosa vulneración en que se encuentran miles, por no decir millones de personas que, como ella, viven una condición no sólo de discapacidad. Teresita fue contundente al señalar: “la discapacidad y la inclusión no son contagiosas...la ignorancia sobre ellas, sí lo es”.

Para tener un contexto amplio que nos permita evidenciar y comprender bien a bien lo dicho por esta aún niña y casi adolescente y nos lleve a ubicar la importancia de hablar de la Inclusión en general, y de la Educación Inclusiva en lo particular en todos los niveles educativos del país, debe destacarse la siguiente información proporcionada primero, por la Organización de las Naciones Unidas (2019) y la UNESCO (2022), en donde estas instancias urgen a priorizar la educación ante la crisis mundial que se observa en dicha materia; y segundo, la información contenida en el informe “Discapacidad y derecho a la educación en México” de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejor-edu, 2022).

La UNESCO por ejemplo, en diversos foros ha realizado firmes y elocuentes llamados a la movilización mundial para hacer de la educación una prioridad en la agenda global, pues de acuerdo a sus datos en 2022-2023, en el planeta 244 millones de niños y jóvenes no están escolarizados, evidenciando de esta manera que el actual sistema educativo mundial no consigue proporcionar cobertura suficiente ni un aprendizaje de calidad para todos, ni ayuda suficientemente a construir sociedades pacíficas, justas y sostenibles a lo largo de la vida. Y si a esto se suma que la pandemia de covid-19 generó la mayor perturbación de la educación en la historia, no es de sorprender el que se haya agravado la crisis ya existente en materia de inclusión, calidad y pertinencia educativa.

Asimismo, este organismo internacional ha enfatizado que la educación debe respetarse como un derecho humano y debe reconocerse como clave para alcanzar un desarrollo sostenible, y ello permita visibilizar los retos que aún se enfrentan para lograr una educación de carácter universal. Con base en estos primeros datos sociodemográficos no debe pasarse por alto el que las niñas/niños y adolescentes que no han logrado asistir a la escuela, 617 millones más no pueden leer ni tienen los conocimientos básicos de matemáticas.

Las estadísticas de la UNESCO sobre los desafíos educativos en el mundo revelan que los sectores de la población más pobres son los que enfrentan mayores gastos para acceder a la educación. Se estima que el 39 por ciento

del presupuesto total de educación lo asumen los hogares de países de ingresos bajos y medios bajos, y 12 por ciento de las familias tienen que pedir prestado para pagar la educación de sus hijos...situación por demás lamentable.

Por su parte, y en torno a México, la Mejor-edu (2022) anota en su informe que en 2021-2022 había 343 mil niñas, niños y adolescentes con discapacidad que no sabían leer ni escribir, es decir, el 15.2 por ciento de la población con discapacidad en edad escolar es analfabeta en pleno siglo XXI, y donde “niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad y sus familias siguen enfrentando barreras en el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso a la educación básica y media superior”, no se diga a nivel superior. A dicha situación, hay que agregar que “no todas las escuelas ni los planteles están preparados ni tienen las condiciones necesarias para otorgar un servicio educativo adecuado a las necesidades que puedan presentar las personas con discapacidad”.

Siguiendo con la información de esta Comisión, se retoma el dato del Censo de Población 2020, para indicar que en México había poco más de 2 millones (2,108,786) de personas con discapacidad (PcD) entre los 5 y los 17 años, es decir, en edad escolar; que más de medio millón (506,455) del alumnado con alguna discapacidad estaban escolarizados, representando solo el 24 por ciento de este grupo; y se enfatizaba que el 76 por ciento de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad no estaban cubiertas por el Sistema Nacional de Educación.

Se reportó también que sólo 6 de cada 10 PcD, de entre 20 y 24 años, logró concluir la educación básica en el año 2020; que sólo 70.7 por ciento de las personas de 12 a 14 años con discapacidad había finalizado la primaria, versus el 90 por ciento del mismo grupo de edad, pero sin discapacidad. Sumado a lo anterior, la diferencia en el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que tenía la secundaria terminada y que podría cursar la educación Media Superior, entre la población sin y con discapacidad fue de 81.6 por ciento en el primer caso, y en el segundo fue de 64.8 por ciento, es decir, una diferencia de 16.8 puntos porcentuales.

Entre las conclusiones más importantes de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejor-edu, 2022), se anota que “La mayoría de las escuelas de educación primaria, secundaria y media superior carecen de las condiciones de accesibilidad indispensables para favorecer la formación de estudiantes con discapacidad y para otorgarles experiencias educativas y sociales en igualdad de condiciones, así como el hecho de que dentro del universo del sistema educativo las escuelas públicas de zonas marginadas, rurales o con población indígena son las que cuentan con menor infraestructura de accesibilidad y apoyo. Las personas con discapacidad que pertenecen a hogares indígenas hablan una lengua indígena o viven en localidades con alto rezago social enfrentan de manera

simultánea diversas formas de exclusión en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Ante realidades como las citadas y en las cuales no se puede “cerrar los ojos” a la crudeza de las mismas, hablar de inclusión y de educación inclusiva denota la suma relevancia de enfatizar sobre ellas pues los años de confinamiento social que involucró el cierre de centros educativos en todos los niveles de escolaridad motivados por los estragos generados por la pandemia de la COVID 19 que cimbró al mundo entero, evidenciaron la necesidad de poner especial atención en las habilidades educativas que venían iniciándose, desarrollándose y consolidándose antes de la crisis sanitaria (Marcelín, Gutiérrez y Valladares, 2020).

No es fortuito que en un contexto “antes y después” de la pandemia como el citado, se señale en la “introducción” de la obra Educación superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia de Gutiérrez, Jacobo y Jelinek (2022), que “[...] con la pandemia sanitaria generada por la aparición del SARS CoV-2, causante de la COVID 19, [se] recrudecieron y evidenciaron las desigualdades, inequidades e injusticias que posicionan a una inmensa mayoría de personas...[y] mantiene e incrementa este lamentable escenario...[para un] número de grupos con personas en condición de ‘vulnerabilidad’ que forzosamente intersecciona y transversaliza” (p. 20) a la llamada diversidad social y cultural en donde se encuadra a los grupos en condición vulnerada como lo son, por supuesto, las personas con discapacidad, pero también los indígenas, los afrodescendientes, las y los integrantes de la comunidad de la diversidad sexual y genérica, los adultos mayores, entre otros, quienes ya no se resignan más a ser meros ‘objetos’ de políticas sociales y de educación asistencialistas y de cuidados”, y han empezado a alzar la voz de la interpelación a tales situaciones (Echarri, 2020; Gutiérrez, 2021).

Aunado a lo anterior, es de destacarse que a 75 años de distancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Organización de las Naciones Unidas en 1948, y posteriormente lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la misma ONU –promulgada en 2006 y firmada y ratificada por México en 2007–, se enfatiza que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, y pese a lo dicho ahí y en su momento en la Convención, aún existen millones de personas cuyos derechos humanos se encuentran seriamente limitados o totalmente negados.

Está por demás señalar que dichos sectores de la población, comúnmente considerados “minorías sociales” enfrentan barreras de acceso y participación (BAP), sean sociales, culturales, materiales, de acceso físico a todo tipo de instalaciones, incluso en el proceso de enseñanza-

aprendizaje que se ofrece en los recintos escolares. Por consecuencia, en un escenario como el citado, vale la pena hacerse una pregunta por demás fundamental: ¿qué debe entenderse cuando se hace referencia a la inclusión en general, y a la educación inclusiva en lo particular?

LA INCLUSIÓN Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desde un enfoque sociodemográfico como el utilizado inicialmente y enriquecido con una perspectiva de Ciencias Sociales, la inclusión es considerada como un proceso de comprensión y respuesta a la heterogeneidad existente en la sociedad que permite identificar, reducir o eliminar las barreras que ponen obstáculos a la participación de las personas.

La inclusión, en este sentido, es visualizada a partir de características como las siguientes: uno, aparte de aprender a vivir y trabajar/colaborar juntos, alude a esas formas de compartir las condiciones, oportunidades y los bienes sociales disponibles que permitan la coexistencia armónica de los integrantes de las comunidades correspondientes; dos, no se trata de una estrategia para ayudar a las personas a incorporarse a los sistemas o estructuras existentes, sino a participar de manera activa y oportuna en la conformación de planes, programas y acciones que posibiliten mejorar esos sistemas y estructuras para que sean aún más benéficos para todas y todos los involucrados; y tres, no se trata de un postulado centrado en un individuo o grupo determinado de personas, ya sea por grupos etarios o con ciertas características específicas para quienes deben desarrollarse enfoques diferentes de enseñanza y trabajo, o proveerles de cierto tipo de “asistencias de apoyo”, ino!; es un llamado a la participación, pero sobre todo, a la colaboración de todas-todos las-los involucrados.

La inclusión, desde una perspectiva como la señalada, es y tiene que ver más con la respuesta a lo heterogéneo, a lo diverso dentro de la institucionalidad, en donde todas las personas son un elemento por demás importante (UAM-I, 2021). De esta manera, la inclusión denota también que no se trata sólo de incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión de una manera más amplia implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, orientación sexual, género, etnia, lengua, cultura, discapacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas.

Ahora bien, la inclusión como se ha planteado aquí y desdoblándola en lo que se denominará ahora como “educación inclusiva” y su relación con los grupos denominados “minorías”, “en vulnerabilidad” o “vulnerados”, dicha educación se constituye como uno de los grandes temas transversales e interseccionales que permean a todas las sociedades y a las instituciones de educación en general, y de manera específica a las de educación superior

que requieren, para su atención inmediata, la creación de culturas, políticas y prácticas de inclusión en todos sus niveles de competencia, formación e intervención donde, por ejemplo, la cultura de paz, los derechos humanos, la igualdad de género, la interculturalidad sean también asuntos y temáticas de vital importancia a ser considerados en este tipo de educación que pretenda ser inclusiva en todos los sentidos.

En todos los niveles de escolaridad, es deseable y obligatorio que en las instituciones educativas correspondientes puedan adoptarse o generarse políticas donde se considere la flexibilidad en el currículo escolar y en los enfoques pedagógicos respectivos, por un lado, y por el otro, se fomenten lineamientos y acciones institucionales que propicien el desarrollo de actitudes que fortalezcan una cultura de equidad, de justicia social y de respeto por lo diverso, lo diferente, lo distinto.

En esa misma dirección, será de suma relevancia que en dos de los actores fundamentales de una comunidad educativa en cualesquiera de sus niveles de escolaridad, como son el profesorado y el personal administrativo que colabora en dichas instituciones educativas, se promueva permanentemente la adquisición de nuevas habilidades y conocimientos en materia de inclusión y de otras perspectivas como la de interculturalidad, de derechos humanos y de igualdad de género citadas líneas arriba, y en un marco de cultura de paz institucional.

Esfuerzos como los mencionados deberán ser apoyados firme, decidida e institucionalmente ya que implican sustentar sólidamente una visión distinta de la educación común, basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad como se ha hecho tradicionalmente y que aún se mantiene vigente en el momento presente; y porque debe reconocerse que las diferencias son inherentes a los seres humanos y por lo mismo, cada alumno/a, cada profesor/a, cada trabajador-a administrativo-a poseen capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas e irrepetibles que se interconectan constantemente en la vivencia cotidiana que se da en las aulas y demás espacios escolares.

Como puede advertirse, el énfasis en la actitud y accionar de los dos importantes actores citados está focalizado en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias, viendo éstas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social del tercer gran actor involucrado, el alumnado, y posibilite con ello, el enriquecimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la generación de un nuevo conocimiento científico, humanista y colaborativo ofrecidos en instituciones educativas que se precien de ser modernas y de vanguardia en este ya iniciado Siglo XXI.

En concordancia con estas afirmaciones en las que es posible advertir los postulados y las acciones características de una educación inclusiva, la apertura de espacios físicos y recursos educativos (p. e. materiales de

trabajo, bibliotecas, etc.), el contar con suficientes recursos tecnológicos (tabletas, computadoras, impresoras, software, hardware, etc.) y servicios de atención socio-emocionales (servicios psicológicos y médicos), deben estar garantizados para el alumnado que presente algún tipo de vulnerabilidad social o alguna necesidad educativa específica con la finalidad de favorecer sus habilidades y competencias y de brindarles una educación en igualdad de condiciones y oportunidades.

Lograr hacer lo anteriormente enunciado, permitirá complementar lo que la UNESCO (2005) ha venido sosteniendo desde inicios del Siglo XXI: que la educación inclusiva al dotar a todas las personas de los conocimientos, las competencias y los valores personales y profesionales les permitirá vivir con dignidad, construir sus propias vidas y, sobre todo, contribuir al beneficio esperado en y de las sociedades en que viven.

En este sentido, y en la dirección delineada hasta aquí, queda remarcado que la educación inclusiva en todos los niveles de escolaridad conocidos representa un proyecto de cambio fundamental en favor de una vida académica digna y de calidad para todos y todas y conlleva por ello un esfuerzo de mediano y largo aliento que requerirá la participación activa de todas las comunidades involucradas en el ámbito de la educación.

Por tanto, para lograr hacer efectivo lo anteriormente citado se deberá trabajar arduamente en la promoción de una cultura de respeto y trato igualitario que asuma que la diversidad y la diferencia no son el problema, sino que más bien son un componente fundamental de la pluralidad de toda comunidad educativa en su conjunto y constituyen recursos valiosos con los que las instituciones habrán de hacer frente al compromiso de establecer una auténtica educación inclusiva (UAM-I, 2021a; UAM-I, 2021b; UAM, 2020).

LA ESTRUCTURA CONCEPTUAL PARA HABLAR DE INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ahora bien, ¿cuál es la estructura conceptual y el marco legal en que se fundamentan las nociones de inclusión y educación inclusiva en las Instituciones de Educación Superior, y que podría incidir de manera importante en los otros niveles de escolaridad previos?

Para dar respuesta a tal interrogante, y en cuanto a la estructura conceptual se refiere, debe señalarse que para hablar del tema de la inclusión en el ámbito educativo es necesario promover y contar con todo un trabajo colaborativo basado en una mirada disciplinaria concurrente/convergente con la visión inter y multidisciplinaria de los diferentes saberes en la materia pues ello ha sido imprescindible para analizar y comprender las facetas o ámbitos con las que la temática se transversaliza e intersecciona, por un lado, y porque el abordaje de la inclusión en general, y sobre todo, el de la educación inclusiva en particular como ya se anotó, son

visualizadas como un valor, una actitud y una práctica de reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad, la identidad, la interculturalidad y la igualdad de género que deben ser promovidas, fomentadas y consolidadas a nivel institucional.

Para aclarar y afianzar algunos de los conceptos y categorías antes señaladas, debe puntualizarse que la “diversidad” –tal como se plantea aquí–, es considerada como esa multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura que sustentan la expresión de libertad que se encarna jurídicamente en el derecho a la diferencia. Por ello, en el ámbito educativo, un efecto positivo de reconocer y aceptar la diversidad no solo del alumnado sino también del profesorado y del personal de apoyo institucional, es que posibilita el aprender a convivir en una comunidad académica amplia y plural, además de promover el desarrollo cognitivo, personal y profesional de sus integrantes.

Por su parte, hablar de interculturalidad es concebir ésta como aquella que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades de distintas culturas para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social. Se refiere a sujetos, comunidades e identidades lingüísticas, culturales, sociales y territoriales en su diversidad, que interactúan, dialogan, se interpelan y producen entre sí diferentes realidades en un marco de relaciones asimétricas. Pensar la educación en todos los niveles de escolaridad (preescolar o inicial, primaria y secundaria, media superior y superior) desde la interculturalidad supone que para todas y todos es posible enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales que permitirán a las personas involucradas pensarse a sí mismas y a sí mismos, en coexistencia con los otros y el medio ambiente en los que interaccionan de manera cotidiana.

De igual forma, cuando se alude a la igualdad de género en el ámbito educativo se debe suponer y potenciar una formación en la que niñas, niños, adolescentes y jóvenes cuestionen prácticas institucionalizadas desde donde se asigna a cada persona una identidad sexual, racial y un género que terminan estableciendo desigualmente su condición laboral, social y educativa en la comunidad o fuera de ésta. Por ello, se necesitan abrir espacios de reflexión en las instituciones educativas para que el alumnado pueda comprender que la igualdad de género es una condición histórica, no propiamente un rasgo cultural de la sociedad, por lo que la violencia en contra de las mujeres, por ejemplo, se ejerce a partir de un conjunto de desigualdades sociales, económicas, étnicas, lingüísticas, territoriales que se basan en una inexistente desigualdad biológica.

En este sentido, como se menciona en UAMI (2021) citando a especialistas europeos y latinoamericanos en materia educativa como Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013), del Centro por la Equidad en la Educación de la

Universidad de Manchester, Reino Unido), han dejado en claro “...que el desafío para desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos requiere de una estrategia multidimensional...[donde] los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, [poder contar] con las políticas nacionales [que posibiliten] crear sociedades más justas” (p. 44-55).

No es fortuito, por tanto, que instancias internacionales como la ONU (2019), a través de la UNESCO (2022), haya venido enfatizando que para concretar y hacer efectiva la inclusión en materia educativa debe promoverse activamente la construcción de comunidades en las que se pueda contar con instituciones que fomenten y desarrolleen dentro de ellas una educación inclusiva donde se priorice en todo momento la incorporación plena de todas las personas que pudieran permanecer o ser más proclives al riesgo de ser excluidas del sistema educativo por razones de identidad, discapacidad, condiciones socioeconómicas u otra situación social o cultural.

Con base en lo anterior, la educación inclusiva compromete a las instituciones que se dedican a ofrecer el servicio para la escolarización de la población a que se cuente con un modelo educativo y académico diseñados para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomente en todo momento, la participación y el desarrollo escolar de todas las personas y éstas puedan conocer y, sobre todo, ejercer su derecho a la educación (Guajardo, 2017; Jacobo et al., 2013; Forlin et al., 2011).

No está por demás resaltar que las aseveraciones a las que se ha hecho alusión cobran suma importancia debido a que hacen referencia a las metas comunes que se requieren construir y desarrollar para disminuir y superar todo tipo de exclusión, pero sobre todo, para que en los diferentes niveles de escolaridad se procure tener una educación de calidad cuya finalidad sea el mejoramiento integral constante que promueva, de un lado, el máximo logro de aprendizaje del alumnado, así como el desarrollo de su pensamiento crítico, y del otro lado, potencie el fortalecimiento de los lazos de vinculación y reciprocidad entre institución educativa y su entorno social. Hay que destacar que cuando se habla de la obtención de un conocimiento crítico, lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, y es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social.

Vale señalar que en los señalamientos citados se toman en consideración tanto los aspectos de interseccionalidad como la transversalidad involucrada, y que son necesarias para destacar y fomentar la participación activa del alumnado en y para su interacción en una comunidad de aprendizaje amplia, plural y diversa en la que se encuentre inserto.

INTERSECCIONALIDAD Y TRANSVERSALIDAD. EL MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO

Interseccionalidad y transversalidad, son dos conceptos de suma trascendencia para la presente reflexión pues aluden, la primera de ellas, al enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser naturales o biológicas, son construidas y se encuentran estrechamente relacionadas entre sí (Zapata et al., 2012; Echarri, 2020). Parte de la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder: “Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones o privaciones de manera simultánea” (AWID, 2004, p. 1-2).

Por su parte, la transversalidad en el ámbito de la educación consiste en una propuesta educativa que permite abordar la acción docente desde una perspectiva humanista, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas. Esta modalidad educativa pretende ayudar a superar el divorcio existente entre la escuela y la vida, así como guiar los propósitos escolares al responder a la pregunta “¿para qué y por qué es importante enseñar?” (Bataller, s/f).

Con base en lo anterior, y de acuerdo a una estructura conceptual como la expresada, la educación inclusiva descansa en la filosofía del remover las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación (BAP) del alumnado susceptible de ser excluido y marginado. Por ello, al contar con este tipo de educación —como se cita en el Objetivo 2 sobre Educación de Calidad, y el 10 Reducción de las desigualdades, de los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU (2020)—, se podrá lograr el tener una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje y desarrollo permanentes para todos. Con ello, se permitirá incorporar a más jóvenes en situación de vulnerabilidad (Echarri, 2020) a la comunidad educativa y garantizar su permanencia en ella.

Debe aclararse que las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a las que se ha hecho referencia aluden a esos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades en la formación y procuración del aprendizaje del alumnado. Que estas barreras surgen de la interacción entre el alumnado, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, así como de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas. Por tanto, una solución deseable, necesaria y hasta obligatoria en un contexto como el señalado, tiene que ver con la más que requerida

participación de las y los involucrados y debe ser comprendida a partir de elementos clave tales como elección, información, consulta y capacidad de ser parte del proceso de toma de decisiones que les incide de manera directa.

Para lograr lo anteriormente citado, debe anotarse que para el caso de México, la publicación —en abril de 2021— del decreto donde se da a conocer la Reforma a los artículos 3ro, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), implica ajustes muy importantes a la Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación, a la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, y a la Ley General de Educación, traducida esta última en la Ley General de Educación Superior mejor conocida como LGES por sus siglas correspondientes.

La LGES señala que sus propósitos fundamentales son entre otros, los siguientes: i) el sentar las bases para una coordinación más estrecha y armónica entre las Instituciones de Educación Superior (IES), ii) el establecimiento de disposiciones para conformar un sistema más articulado de educación superior, y iii) fomentar la creación de mecanismos de participación permanente y de responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior con la sociedad y la atención de las prioridades del país (Concheiro, 2021).

De tales propósitos son destacables tanto el reconocimiento de la educación superior como un derecho humano y un bien público social garantizado por el Estado, y el que la educación debe ser universal, de excelencia, inclusiva, pública, gratuita y laica. Al ser inclusiva, interseccional y transversal, debe promover que los grupos sociales más desfavorecidos ejerzan su derecho a la educación, y se reconoce y da prioridad al legítimo derecho de los jóvenes de pueblos indígenas y comunidades afromexicanas a acceder y desarrollarse en igualdad de circunstancias y oportunidades.

Por tanto, el respeto a la libertad de cátedra, el enfoque de derechos humanos, la no discriminación, la igualdad sustantiva (acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales), así como la interculturalidad y el respeto a la pluralidad lingüística, la educación inclusiva, la educación para la vida y el acceso al conocimiento y la cultura, aunadas a la participación y a la vinculación, se conforman como los principios filosóficos en los que se encuentra sustentada la LGES en el país (Concheiro, 2021).

De esta manera, con esta Ley se establecen políticas prioritarias de educación superior que potenciarán programas que impulsen el desarrollo y consolidación de la educación no solo a nivel superior, en términos de la expansión, diversificación y pertinencia de la oferta educativa, que incidan

en la disminución de las brechas de cobertura entre grupos sociales y entidades federativas, permita la planeación participativa, y posicione la evaluación como un proceso integral de mejora continua (Concheiro, 2021).

Sin lugar a duda, el decreto que da vida a la Ley General de Educación Superior en el país es oportuno y pertinente para que en el ámbito de responsabilidad de las IES se establezcan acciones que mejoren y/o consoliden las políticas que se han venido operando ya o que se vienen gestando y desarrollando en algunas otras instituciones educativas de nuestro país.

CONCLUSIONES

Para cerrar esta amplia argumentación, debe anotarse también que, afortunadamente, ya se ha venido trabajando desde diferentes frentes e instancias, en propuestas por demás pertinentes en la materia y que tienen que ver, por ejemplo, con la llamada Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) que se está promoviendo y organizando desde la Secretaría de Educación Pública, la conformación de redes interregionales o a nivel nacional en materia de Inclusión y Educación Inclusiva como las que también se encuentra promoviendo la ANUIES o la Nueva Escuela Mexicana, y otras tantas más iniciativas que pueden contener coincidencias y convergencias con lo expuesto en este documento y reflexión.

Sin embargo, hay que reconocer que siguen latentes los retos y desafíos que eventos no solo como la pandemia conocida presentó a los sistemas educativos en general; y que los planes, programas, acciones, estrategias establecidas y puestas en marcha a nivel mundial, regional y local por las instancias conducentes en todos los planos a nivel social, económico, político, y en materia de salud y educativa han sido variadas y han empezado a tener resultados alentadores en su implementación.

Para el caso mexicano, las instituciones educativas, particularmente las de educación superior, han venido desarrollando esfuerzos para enfrentar los rezagos y dificultades inherentes a la cuestión educativa los cuales se vieron recrudecidos y se evidenciaron descarnadamente a lo largo del confinamiento social que significó la temporalidad de la contingencia sanitaria que aún no termina por acabarse, pero que ya dejó su huella, a pesar de la declaración de la Organización Mundial de la Salud quien ~en el 05 de mayo del año en 202~ promulgó el final de la pandemia mundial generada por el Sars CoV-2, COVID 19.

En este sentido, hay que destacar que una vez controlada la contingencia sanitaria y haber regresado presencialmente a los recintos escolares, los valores y postulados universitarios que deberán continuar potencializarse y consolidándose en todos los niveles educativos como el de sabiduría,

honestidad, respeto a la diversidad y la pluralidad, tolerancia, solidaridad, equidad, responsabilidad, inclusión y justicia, así como el impulso decidido a la igualdad de género, la inclusión social, la accesibilidad y la no discriminación, sumados a la incorporación y reforzamiento de perspectivas de singular relevancia como las de la inclusión, la cultura de paz, de los derechos humanos, de género, de interculturalidad, y la de la educación inclusiva, se afianzarán y caracterizarán, sin duda alguna, como las herramientas sustantivas del ser y el quehacer del profesorado y, sobre todo, del alumnado que les permitan participar y colaborar con la corresponsabilidad inherente en la construcción de una sociedad más inclusiva a partir del accionar de las y los jóvenes que se encuentran dentro y fuera de la institución educativa en la que se encuentren inscritos.

Finalmente, debe enfatizarse sobremanera que es de suma importante centrarse y ocuparse en el desarrollo de un trabajo colaborativo inter y multidisciplinario en el diseño de esos planes, programas, acciones, iniciativas y estrategias inclusivas e innovadoras de alto impacto y de largo aliento que permitan, entre otras cosas, estar mejor preparados para enfrentar lo más satisfactoriamente posible, situaciones como la que la pandemia de la Covid-19 puso a prueba no solo a México sino al mundo entero. El tiempo nos indicará qué tanto avanzamos en la consecución de tales propósitos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. Dyson, A. Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*. 11(3), 44-55.
<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- Association for Women's Rights in Development. (agosto, 2004). *Interseccionalidad una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*.
https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Bataller, C. (s/f). *¿Qué es la transversalidad en educación?* [blog].
<https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. CNMCE
- Concheiro, L. (2021). *Aspectos relevantes de la Ley General de Educación Superior*. [presentación no publicada]. Secretaría de Educación Pública.

- Deloya, J. (marzo 10, 2022). *¿Qué tan grande es el rezago educativo derivado de la pandemia?* <https://www.forbes.com.mx/que-tan-grande-es-el-rezago-educativo-derivado-de-la-pandemia/>
- Echarri, C. J. (2020). *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los Objetivos del Desarrollo Sostenible.* Consejo Nacional de Población (Conapo)-ONU Mujeres.
- Forlin C, Loreman, T. y Shrama, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://www.researchgate.net/publication/236029132>
- Fresán, M., Moreno, T., Hernández, G., Fabre, V., y García, A. (Eds). (2017). *Modelos educativos para el Siglo XXI: aproximaciones sucesivas.* UAM. http://dccd.cua.uam.mx/libros/archivos/170703_ModeloeducativoXXI_DIGITAL3.pdf
- Guajardo, E. (2017). *Educación Inclusiva en la Enseñanza Superior. ¿Logran acceder estudiantes con discapacidad a este nivel educativo?* Editorial Académica Española.
- Gutiérrez, S. (2021, 23 de marzo). *La inclusión, la educación inclusiva y su relación con el MACCA de la Unidad Iztapalapa [Ponencia].* Seminario de análisis y discusión establecido para los fines del Proyecto Hacia una UAM-I Inclusiva, México.
- Gutiérrez, S., Jacobo, Z., y Jelinek, R. (2022). *Educación Superior: discapacidad, experiencias y reflexiones. Hacia una transformación cultural incluyente en tiempos de pandemia.* ANUIES.
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social.* Noveduc.
- Jacobo, Z., Vargas, L., y Paredes, M. (2013). *Discapacidad y discriminación en Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011.* ANUIES/COMIE.
- Marcelín, R., Gutiérrez, S., Silva, R. B., y Valladares, C. E. (2020). *Crisis y oportunidades en la Educación Superior. El caso de la UAM en 2020.* Documento de trabajo no publicado.
- Molina, J., Lavandero, J., y Hernández, L. M. (2018). El modelo educativo como fundamento del accionar universitario. Experiencia de la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. *Revista Cubana*

- Educación Superior*, 37(2), 151-164.
<http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/219/261>
- ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*.
<https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020-Spanish.pdf>
- ONU (2019). El Derecho a la Educación Inclusiva. Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. General Comment 4: Article 24: Right to Inclusive Education. En <https://www.right-to-education.org/es/node/848>
- Secretaría de Educación Pública (s/f). *Acuerdo Educativo Nacional. Implementación Operativa. Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. [https://infesen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-II-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-II-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf)
- UAM-I (2021a). *Proyecto UAM-I Inclusiva* [Folleto]. UAM
- UAM-I (2021b). *Modelo Académico de la UAM-Iztapalapa*. UAM
- UAM (2020). *Políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género*. UAM
- UNESCO (2022). *Repensar las políticas culturales para la promoción de las libertades fundamentales y la diversidad de las expresiones culturales* (2018-2022). Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
<https://events.unesco.org/event?id=4218620701&lang=1033>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. UNESCO
- Zapata, M. García P. S., y Chan, J. (2012). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores intersectoriales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*. MISEAL.

La inclusión educativa y la inteligencia emocional como impulsores del rendimiento académico en matemáticas

Luis Francisco Ros Sánchez

lfrancisco.ros@um.es

María Belén García Manrubia

belen.manrubia@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Durante las últimas décadas se ha trabajado la construcción de la inclusión educativa desde la Inteligencia Emocional, convirtiéndose en un aspecto fundamental del ámbito educativo. Sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas sobre su relación con la enseñanza de la didáctica de las matemáticas. Por este motivo, se realizó una propuesta didáctica para estudiar la relación entre la resolución de problemas y el control emocional del estudiante centrándose en el grado de implicación del nivel afectivo en el rendimiento académico. Se empleó un diseño de investigación descriptiva en un centro de actuación preferente con un grupo de participantes de 14 discentes del sexto curso de Educación Primaria de entre los cuales 4 presentaban necesidades específicas de apoyo educativo. La propuesta se desarrolló en tres sesiones, utilizando tres instrumentos de recogida de información: un sociograma para valorar la interpersonalidad del grupo-clase, un listado de problemas matemáticos realizados mediante una metodología cooperativa y un cuestionario para medir el nivel emocional estructurado en cuatro secciones (parte individual - trabajo en equipo - adaptabilidad - emociones) con 38 ítems puntuados con una escala tipo Likert de 5 puntos. Dentro del nivel académico la calificación más baja fue un 8. En el nivel emocional el 88% seleccionó en la mayoría de los ítems el valor más positivo, siendo un 62.5% del total de valores. Observando los resultados y considerando las limitaciones del presente es preciso profundizar en propuestas metodológicas para fomentar el desarrollo emocional matemático y alcanzar una mejora de la atención educativa en el aula.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza primaria, aprendizaje socioemocional, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, rendimiento escolar.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más estudiados dentro de la pedagogía ha sido y sigue siendo el concepto de la Inteligencia Emocional (IE), las investigaciones actuales y de acuerdo con Sandoval y Castro (2016) han verificado que “hay una correlación entre la IE y el rendimiento académico” (p. 1294).

Tomando esta correlación como punto de partida y según Bisquerra et al. (2015) todas las personas realizamos un proceso de regulación emocional, el cual es fundamental para tener una predisposición a aprender de manera motivacional, así como para obtener una buena autoestima y alcanzar el éxito académico.

De igual manera, existe una larga lista de otros autores que demuestran la eficacia de la IE en la gran variedad de ámbitos existentes. Para no ser redundante podemos concretar la aplicación de esta con la información dada por García et al. (2017), los cuales enuncian que en todos los aspectos de nuestra vida va a ser de gran importancia usar la IE, no solo en el educativo o el profesional (debido al constante aprendizaje que se produce en ambos), sino también en cualquier otro en el que se vaya a producir una interacción social.

Goleman (1996) planteó la IE como: “La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 36). La obra de este autor ha sido investigada y estudiada, teniendo como resultado la división del concepto en bloques. Esta separación ha sido descrita de la misma manera por varios autores, los cuales afirman que existen cinco escalas: la intrapersonal (autoconocimiento mediante un autoanálisis); la interpersonal (comprender a otras personas con las que hay relación, comunicación e interacción satisfactoria); la adaptabilidad (capacidad de adaptación); el manejo del estrés y el componente sobre el estado de ánimo (mecanismos eficaces para afrontar el estrés; y la quinta y última es una disposición o actitud en el sentimiento emocional (García y Giménez, 2010; Sánchez y Robles, 2018).

Para concluir con la idea de IE (de manera singular), sería necesario finalizar con la motivación aplicada al contexto educacional. Esto lo podemos observar en el artículo de Massone y González (2003) en el que se afirma que es vital que los docentes adquieran estrategias ejercitadoras basadas en la motivación, que sean capaces de usarse para lograr: “El desarrollo de habilidades motivacionales autorreguladoras que incrementen la capacidad adaptativa de los alumnos en beneficio del éxito académico” (p. 6).

Continuando con la parte restante sobre la Resolución de problemas (RP) y tal como señala Gregorio (2005) se define como usar herramientas matemáticas, adquiridas previamente para encontrar la respuesta

mediante algún cálculo, tras esto siempre se realiza un proceso de interpretación de esa respuesta.

Una de las principales razones de la delimitación de la temática es la necesidad de instruir en matemáticas ya que conforme a lo dicho por Prafitriyani et al. (2019) esta disciplina es considerada por muchos estudiantes como “asignatura difícil”, siendo complicado su entendimiento, presentando una gran cantidad de trabas en la RP matemáticos.

Esto mismo también ha sido dicho por Gregorio (2005), añadiendo que se necesita tiempo y una buena estructuración a la hora de abordar problemas. Actualmente no se está siguiendo este proceso ya que como evidencian Caballero et al. (2009): “Los resultados de los informes de evaluación (PISA, 2003; MEC, 2007) han vuelto a poner de manifiesto la importancia de la RP” (p. 152).

Algunas de las soluciones que plantean estos mismos autores, Caballero et al. (2009) es, por un lado, la creación de problemas atrayentes y estimulantes y por otro ayudar mostrando un seguimiento pautado al alumnado con el objetivo de que sean ellos mismos los que piensen, llegando a descubrir sus propios niveles y competencias.

Estas propiedades que deben cumplir los problemas no siempre se tienen en cuenta, acabando los alumnos por y con respecto a lo mostrado en el artículo de Córcoles y Valls (2006) aprender de manera mecánica y memorística una forma de resolverlos, ya que no tienen o escasean las herramientas para entenderlos y tampoco indagan en otros métodos diferentes para solucionarlos.

Todo este proceso se convierte en un ciclo negativo constante en el que el alumnado siente muchos más sentimientos negativos que positivos, concretando los sentimientos negativos más destacables son el nerviosismo y la preocupación, mientras que por el contrario las emociones positivas manifestadas son la confianza y la tranquilidad (Gómez et al., 2018).

Según Martínez y Valiente (2019) existe una obligatoriedad de remarcar la dimensión emocional de la enseñanza para diseñar prácticas educacionales que incrementen el interés y la productividad del estudiantado en su progresión personal y académica.

Determinada la importancia de las emociones, debido al alto grado de afectación de estas en la educación, Salcedo y Pérez (2020), dicen que debido a la pluralidad de los estudiantes es obligatorio mejorar en una larga lista de aspectos como: aplicar diversas metodologías educativas, innovar en los métodos propuestos, organizar de formas distintas o renovar los procesos de evaluación.

Por último, se esclarece seguidamente una justificación que demuestre la relevancia de los objetivos generales, los cuales son:

- Realizar una propuesta de intervención con el objetivo de buscar indicios de la posible correlación entre el control de la inteligencia emocional y la resolución de problemas matemáticos.
- Comprobar el grado de afectación de forma particular en esta propuesta en el rendimiento académico matemático de la inteligencia emocional.

Al encontrarnos en el ámbito escolar, la única manera de trabajar es a través de actividades. Esta base es el punto de partida para, uniendo una serie de actividades, crear la propuesta didáctica que se llevará a cabo en esta investigación.

Las temáticas escogidas se sustentan mediante los múltiples beneficios expuestos en la introducción teórica previa que se ha realizado, resaltando la imperiosidad de investigar los tópicos seleccionados para verificar si existe una correlación entre ambas. Según lo publicado en el decreto autonómico vigente la disciplina matemática tiene la obligación de formar unas bases para que los niños y niñas que estén cursando Educación Primaria adquieran un razonamiento lógico.

MATERIALES Y MÉTODOS

El centro público donde se ejecuta la propuesta didáctica es un Colegio público de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Esta escuela se incluye dentro del Programa de Centros de Actuación Educativa Preferente por ser una institución de atención especializada para estudiantes que requieren intervención educativa adicional debido a factores personales, familiares y sociales, así como a las particularidades geográficas, socioeconómicas y socioculturales de su entorno. Se encuentra emplazado en el término municipal de Cartagena, al sureste de la ciudad, constituido como suburbio separado del casco urbano.

Debido a la limitación impuesta por el entorno, la aplicación del mismo solo se pudo llevar a cabo con una población muy reducida de 14 discentes (11-13 años), obteniendo resultados muy concretos ligados al contexto donde se realiza. 4 de estos alumnos presentaban necesidades específicas de apoyo educativo

- 1 alumno con retraso cognitivo ligero, desfase curricular y apoyo PT y AL.
- 2 alumnos con retraso cognitivo ligero, problemas de conducta, desfase curricular y apoyo PT y AL.
- 1 alumno con dislexia ligera (DEA), sin apoyo.

El método de investigación empleado se integra dentro del paradigma positivista, concretamente es un diseño de investigación descriptiva, desarrollando una propuesta de intervención con recomendaciones docentes (McMillan y Schumacher, 2005). Esta consiste en evaluar la naturaleza de las condiciones existentes (a través de una intervención en sesiones) y los resultados medidos (variables) con unos participantes no aleatorios elegidos por conveniencia (Bisquerra, 2004).

Se utilizaron tres instrumentos de recogida de información, concordando cada uno de ellos con una sesión de la propuesta. El primero es un sociograma, el cual según Pineda et al. (2009) es la herramienta sociométrica más popular, la cual sirve para presentar cómo está conformada una agrupación determinada, pudiendo observar de manera ilustrativa las relaciones, así como las uniones que están establecidas en ese grupo concreto. En segundo lugar, se conformó una batería de problemas matemáticos siguiendo las recomendaciones de Caballero et al. (2009) para su creación. Por último, un cuestionario ad hoc, inicialmente compuesto con 40 ítems agrupados en 10 preguntas abiertas y categorizadas en cuatro dimensiones de estudio: 1. Parte individual, 2. Trabajo en equipo, 3. Adaptabilidad, y 4. Emociones.

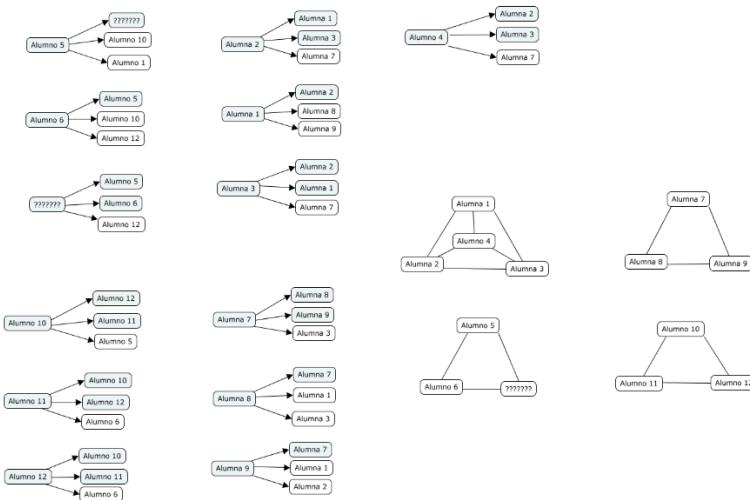
Finalmente, las dimensiones del estudio, concordando estas con los componentes de la IE quedaron determinadas en 38 ítems, 10 ítems pertenecientes a la dimensión 1 (Intrapersonalidad); 9 ítems de la dimensión 2 (Intrapersonalidad); 8 ítems pertenecientes a la dimensión 3 (Adaptabilidad); y 10 ítems de la dimensión 4. (Manejo del estrés y componente del estado de ánimo).

Destacar la autoadministración del cuestionario por los investigadores del estudio, los cuales estuvieron presentes durante todo el proceso. Antes de entregar el cuestionario a los participantes se les informó de las normas para su respuesta, a su vez, el instrumento se inicia con un breve texto donde se incluyeron el propósito del estudio y las instrucciones para rellenarlo.

RESULTADOS

Con respecto a los resultados obtenidos, se afirma que del primer instrumento (sociograma) se extrajeron todas las relaciones de los miembros de grupo clase, las cuales se transcribieron para conformar las agrupaciones utilizadas en la segunda sesión. Todo esto se recoge en el siguiente mapa conceptual realizado con el programa Cmap tools.

Figura 1. Mapa conceptual de agrupaciones



Fuente. elaboración propia

En la figura 1 se observan los cuatro grupos surgidos de la interpretación de los contactos mayoritarios de cada discente con sus compañeros, siendo un trato positivo (cuadros resaltados) o negativo (cuadros blancos).

Del segundo instrumento la batería de problemas se dedujo mediante el uso de una rúbrica de evaluación de la parte curricular autonómica que la calificación mínima extraída de entre todos los participantes fue un notable bajo 7 y la máxima un notable alto 8.

Finalmente, del tercer instrumento el cuestionario se extrajo que un 88% de los discentes respondieron en todas las secciones con una mayoría en el valor más elevado, es decir solo hubo un alumno que, en los valores propuestos para responder, marcó de manera mayoritaria el cuarto indicador. La media de las escalas ha sido: 2.52 la primera; 3.14 la segunda; 2.93 la tercera; y 2.60 la cuarta. Otro punto a remarcar es que el valor más positivo obtuvo un 62.5% del total de los valores respondidos por los discentes al completo.

DISCUSIÓN

Siguiendo con las implicaciones obtenidas tras la puesta en práctica de las sesiones, encontramos el alto grado de afectación de la parte emocional al proceso de Enseñanza Aprendizaje, indistintamente del área, esto ya se afirmaba por Salcedo y Pérez (2020), ya que se ha podido comprobar que la parte emocional no sólo está ligada a una disciplina por los contenidos

de esta, sino también por la forma de impartirlos y la metodología usada en clase.

Por contraposición a esto también se pudo confirmar que el área de matemáticas es una de las más complicadas, asociándole mayoritariamente componentes negativos. Esto también lo sostenían Gómez et al. (2018). Esto se pudo corroborar personalmente al inicio de la propuesta en el nulo estado de ánimo y el alto nivel de estrés presentado con solo mencionar el término problemas matemáticos.

Para solucionar lo expuesto anteriormente se procede a enumerar una serie de aportaciones y mejoras a tener en cuenta, las cuales pueden ser útiles para el personal docente que esté interesado en el marco teórico y el marco práctico de la IE, además de su aplicación a través de la RP con estudiantes de un centro educativo.

La totalidad de las actividades deben de ser claras, concisas y sencillas, como medida para asimilar la comprensión de las sesiones por parte del alumnado con diferentes ritmos de aprendizaje.

La propuesta debe de trabajar pocos elementos o estar enfocadas a unos objetivos muy específicos y concretos para que los discentes sean capaces de comprenderlos evitando que exista cualquier distracción.

Existe un gran beneficio en el empleo y uso de nuevas tecnologías y recursos innovadores que fomenten y faciliten el aprendizaje de los alumnos.

Todas las actividades tienen que estar estructuradas previamente, en este caso, siguen un esquema donde se puede observar la anticipación, desarrollo y finalización de estas para que se puedan implementar en cualquier otro ámbito distinto siempre que se realicen los cambios oportunos.

Continuidad de actividades para conseguir una simbiosis total entre la IE y la RP. Programando el horario para que se puedan realizar sesiones específicas para trabajar estos factores.

Elaborar un registro anecdótico de las propuestas realizadas para comprobar la evolución de los discentes, estando este recurso disponible para el resto de docentes, pudiendo trabajar de forma coordinada en función del progreso logrado.

Los principales aspectos a destacar son por una parte la importancia de la RP y la IE, no solo por lo dicho en el Decreto autonómico sobre la importancia de las matemáticas o algunos autores como García et al. (2017) sobre la regulación emocional en ámbitos específicos. Sino también por la necesidad de implementar el conocimiento de estas herramientas estratégicas de manera significativa, es decir, de forma conceptual,

procesual y actitudinal en cualquier situación de cualquier ámbito ya sea en un contexto próximo o global. Con respecto a la otra parte, aún se sigue encontrando una práctica docente cercada por un enfoque tradicional y arcaico, el cual niega la posibilidad de una mejora al poder evolucionar a prácticas con métodos más innovadores, motivacionales y constructivistas.

Para cerrar este apartado faltaría por abordar la forma de como se ha trabajado la parte emocional a través de las matemáticas. Esta ha sido a través de una metodología del enfoque del aprendizaje cooperativo, ya que, a pesar de ser muy específico, llegando a ser una limitación como se ha podido comprobar anteriormente, el puzzle de Aronson mejora el rendimiento académico mediante la inteligencia emocional y ayuda al aprendizaje significativo y autodirigido conforme a lo dicho por Guijarro et al. (2014).

Todas estas cuestiones recientemente mencionadas deberían de tenerse en cuenta por parte de los docentes si quieren aplicar la IE de manera conjunta a la práctica docente, ya que según lo visto hasta la actualidad es sorprendente a la vez que decepcionante, que no se establezca la IE como un aspecto común y necesario para introducirlo en las aulas o en la realidad educativa.

Además, las implicaciones de este trabajo derivadas para la profesión docente más importantes son la necesidad de conocer los niveles cognitivos de cualquier área en centros de actuación preferente y el uso de estrategias de regulación emocional en estos, aplicando por lo tanto la IE. Para ello es de suma importancia conocer el contexto de los centros, lo cual se hace mediante la realización de un análisis en profundidad de este.

CONCLUSIONES

Continuando con las conclusiones, hubo varias situaciones inesperadas de las cuales se destacan que al contrario del comportamiento usual del alumnado de los centros de actuación preferente hubo una atención excelente de los alumnos durante toda la intervención además de unos resultados muy positivos.

En cuanto a las limitaciones se destaca que el conocimiento de resolución de problemas matemáticos en los participantes no era del todo adecuado con respecto a su nivel educativo, hecho que afectó tanto a la calificación final como a la temporalización de la propuesta.

Es innegable la necesidad de conocer el nivel cognitivo de nuestro alumnado en cualquier área indistintamente del centro en el que nos encontramos para poder dar una respuesta inclusiva a cada discente de manera particular. Por otro lado, también es primordial profundizar en la investigación tanto de la metodología aplicada en nuestra temática como de manera individual, con el objetivo de que se utilice de forma adecuada y

esté al alcance de todos en un futuro cercano, ya que muchos profesionales la emplean de forma intuitiva.

Como se ha mencionado anteriormente, existe un alto grado de afectación de la parte emocional en cualquier proceso de Enseñanza Aprendizaje. Este no puede desatenderse centrándose de manera única en la parte conceptual como se ha estado haciendo hasta ahora. Es por ello que los docentes deben aprender estrategias de regulación emocional que posteriormente implementarán con su alumnado.

Como posible línea de trabajo futura, derivada de este estudio, se plantea la producción de una investigación mucho más compleja para continuar con la temática de este trabajo en concreto. Esta derivación tiene su origen en la necesidad de exponer los resultados hallados de una manera extensa íntegramente, pudiendo extrapolar toda la información producida: del sociograma, del mapa conceptual, de las baterías de problemas, de la evaluación curricular y del cuestionario. También tiene como origen la necesidad de profundizar más, habiendo un aumento tanto en el ámbito muestral, como en el temporal.

Para terminar esta comunicación, me gustaría reafirmar una cita hecha por Daniel Goleman que dice: "En un sentido muy real, todos nosotros tenemos dos mentes, una mente que piensa y otra mente que siente, y estas dos formas fundamentales de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental." Esta información no hace más que clarificar el hecho de que es de vital importancia tal y como se ha repetido a lo largo de este informe la unificación de la parte emocional y racional para conseguir el éxito en cualquier ámbito de nuestra vida, ya sea actual o futuro.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Caballero, A., Guerrero, E., Blanco, L.J., y Piedehierro, A. (2009). Resolución de problemas de matemáticas y control emocional. En M.J. González, M.T. González y J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (151-160). SEIEM.
- Córcoles, A.C., y Valls, J. (2006). Debates virtuales y concepciones de estudiantes para maestro sobre resolución de problemas. *ZETETIKÉ*, 14(25), 7-28.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la

- Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 206, 2014, 6 de septiembre, 33054-33556.
- García, FJ., Martínez, R., González, AC., y Pisté, S. (2017). ¿Las Inteligencias Múltiples en la Educación Superior y la inteligencia de una persona se deben medir por la capacidad lógico matemático y lingüístico? *Cultura Científica y Tecnológica*, 0(59).
- García, M., y Giménez, SI. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 4.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, M., Lucas, C., Bermejo, M^aL., y Rabazo, M^aJ. (2018). Las emociones y su relación con las inteligencias múltiples en las asignaturas de ciencias y matemáticas en secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1 (1), 213-226.
- Gregorio, J.R. (2005). La resolución de problemas en primaria. *Sigma: revista de matemáticas - matematika aldizkaria*. (27), 9-34.
- Guijarro, E., Babiloni, E., y Fernández-Diego, M. (2014). *Aplicación del puzzle de Aronson para trabajar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes*. INNODOCT.
- Martínez, M., y Valiente, C. (2019). Autorregulación afectivo motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*. 37(3), 33-54.
- Massone, A., y González, G. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. OEI - *Revista Iberoamericana de Educación*. 33(2).
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual*. Prentice-Hall.
- Pineda, I., Renero, L., Silva, Y., Casas, E., Bautista, E., y Bezanilla, J.M. (2009). *Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales*. Psicología para América Latina.
- Prafitriyani, S., Magfirah, I., Amir, N.F., Irmawati, A., y Umanailo, M.C.B. (2019). Influence of emotional intelligence on mathematics learning outcomes of class VII middle school 9 Buru students. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(10), 1490-1494.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. 52, 2014, 1 de Marzo, 19349-19420.

Salcedo, M.N., y Pérez, M.D. (2020). Relación entre inteligencia emocional y habilidades matemáticas en estudiantes de secundaria. *Mendive*. 18(3), 618-628.

Sánchez, D., y Robles, M.A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: Una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 27-50.

Sandoval, M., y Castro, R. (2016). *La inteligencia emocional y el rendimiento académico*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).

Los retos de las y los docentes de educación básica para lograr la inclusión en el aula

Cecilia Guzmán-Dávila

aide.guzman@udem.edu

Cristina Aguilar-Rochín

cristina.aguilarr@udem.edu

Josemaría Elizondo-García

josemaria.elizondog@udem.edu

Universidad de Monterrey

RESUMEN

La Nueva Escuela Mexicana se rige bajo un modelo de educación inclusiva en todos los niveles de la educación básica, el cual tiene como objetivo eliminar todas aquellas barreras que impiden el acceso, la participación y la permanencia de las y los estudiantes, priorizando a los grupos vulnerables o marginados, entre ellos las personas con alguna discapacidad (Sevilla et al., 2018). Por otra parte, la percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad puede representar una barrera actitudinal que afecta directamente los procesos de inclusión. Por esto, se planteó una investigación con el objetivo de describir las creencias y prácticas que los docentes tienen sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula. Esta perspectiva será de utilidad para identificar las barreras personales y sociales que obstaculizan su práctica inclusiva. Se llevó a cabo una investigación cualitativa en siete centros educativos públicos y privados en el norte de México, mediante observación participante y entrevistas a docentes. El procedimiento que se utilizó para analizar los datos fue el proceso de codificación basado en la propuesta de Strauss y Corbin (2016), que consta de 3 pasos: codificación abierta, axial y selectiva. Las y los docentes comentan aspectos que para ellos representan un reto para llevar la inclusión en el aula. El análisis resultó en cinco categorías emergentes que describen los retos docentes para la inclusión en el aula: capacitación docente, planeación didáctica, trabajo con la familia, percepción del alumno con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y trabajo en el aula. Estas se detallan desde las voces de los participantes.

PALABRAS CLAVE: Inclusión en el aula, necesidades educativas, retos docentes.

INTRODUCCIÓN

Desde que entró en vigor La Nueva Escuela Mexicana, el país se rige bajo un modelo de educación inclusiva en todos los niveles de la educación básica. Este modelo pedagógico tiene como objetivo eliminar todas aquellas barreras que impiden la permanencia, el acceso y la participación,

en igualdad de condiciones, a una educación de calidad. Priorizando a los grupos vulnerables o marginados, entre ellos las personas con alguna discapacidad (Sevilla et al., 2018). Por otra parte, según datos del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), en México hay más de 23 millones de personas que viven con algún grado de discapacidad. A pesar de que la inclusión educativa es un derecho y una ley en México, muchas escuelas no cuentan con programas inclusivos adecuados. Sevilla et al. (2018) mencionan que esto se debe en parte a la falta de formación del profesorado y a la actitud que asumen sobre la discapacidad.

Rosero-Calderón et al. (2020) aseveran que actualmente la discapacidad puede ser entendida en términos de las barreras sociales que imposibilitan la participación de las personas en la comunidad de la que forman parte. La percepción que tienen los docentes sobre la discapacidad puede representar una barrera actitudinal que afecta directamente los procesos de inclusión exitosos, ya que juegan un papel importante en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, el concepto que tiene el docente puede determinar su actitud. Esta se ve influenciada por factores como: el nivel de preparación, los recursos y los apoyos que recibe por parte de la institución, por lo que representan elementos importantes a considerar para lograr cambios significativos en su práctica.

El prejuicio de que un alumno con discapacidad no puede aprender es una de las tantas barreras que persisten, según los especialistas, en ciertas escuelas. En Argentina, Gabriela Santuccione, coordinadora del Grupo Artículo 24, entidad que lucha por el derecho a una educación inclusiva menciona: “Se trata de una mirada centrada en el déficit, en todo aquello que el alumno no alcanza o no logra; un modelo ‘normalizador’ en el que el chico debe adaptarse a la escuela y no al revés, como establece la ley” (Zolezzi, 2021, s/p). El Consejo Federal de Educación establece que todas las escuelas tienen el deber de adoptar las medidas necesarias para garantizar que las y los estudiantes con discapacidad aprendan y participen en igualdad de condiciones, sin embargo, la capacitación docente representa una de las principales barreras para el desarrollo de la misma. Asimismo, de acuerdo con González-Rojas y Triana-Fierro (2018), es importante que el docente desarrolle actitudes positivas porque el rol que tienen ellos en la vida de los alumnos es significativo, el docente debe de crear y generar situaciones en que haga partícipes a los alumnos de colaborar, experimentar y aprender tomando en cuenta las destrezas pedagógicas adecuadas.

Es por eso que es importante que los docentes estén preparados con diferentes estrategias y herramientas para poder ayudar a los alumnos a ser totalmente incluidos y puedan formar parte completamente del salón de clases. Al analizar contextos educativos inclusivos, utilizando un enfoque cualitativo será posible presentar propuestas más acertadas que ayuden a

cambiar todas aquellas percepciones que puedan perjudicar el trabajo en un aula inclusiva.

El objetivo de la investigación es describir las creencias, actitudes y prácticas que los docentes tienen sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula. Teniendo en cuenta la relación directa que existe entre las creencias y actitudes con las prácticas; dicha perspectiva será de utilidad para identificar, no solo posibles barreras personales y sociales que obstaculizan la práctica, sino también aquellas cualidades que necesita el docente que desee desenvolverse adecuadamente en un ambiente inclusivo.

Con este proyecto de investigación se busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las creencias y actitudes de los docentes sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en el aula y cómo éstas se ven plasmadas en la práctica?

¿Cómo afronta los retos que esto representa?

MÉTODO

La investigación se llevará a cabo en varios escenarios (centros educativos) públicos y privados. En el área privada, los escenarios seleccionados para esta investigación fueron el Euroamerican School of Monterrey, el Centro Kuroi y el Colegio Salinas Victoria. El Euroamerican School of Monterrey cuenta con una metodología que se adapta a las necesidades individuales de cada alumno y con un centro psicopedagógico para asesorar a alumnos y sus familias. La institución se encuentra dispuesta a crear ambientes de inclusión en los salones de clase, recibiendo a todos sin importar sus diferencias. Por esto, actualmente tienen algunas maestras viviendo la experiencia de integrar alumnos con necesidades educativas especiales, lo que la hace idónea como campo de estudio. El Centro Kuroi es un centro de acompañamiento académico y terapéutico con enfoque inclusivo, el cual cuenta con grupos muy heterogéneos con necesidades muy específicas (discapacidad intelectual, trastornos del neurodesarrollo, trastornos del comportamiento, etc). Como parte de su modelo de trabajo ofrece programas académicos con y sin modificaciones curriculares. Por su parte, el colegio Salinas Victoria ofrece educación preescolar y primaria personalizada por grupos pequeños y cuenta con especialistas en lenguaje oral, escrito y pensamiento matemático para brindar una educación de calidad.

En el área pública, el escenario seleccionado fue la escuela Primaria José María Parás Ballesteros. La escuela, ubicada en Santa Catarina, Nuevo León, México que tiene como parte de sus valores fundamentales la inclusión y como misión, también busca promover este valor junto con la equidad y la convivencia sana para transformar el entorno. Cuenta con el

servicio de Apoyo Escolar coordinado por personal de la USAER (Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). Dentro de su población brinda orientación a un promedio de 12 alumnos integrados y a sus familias.

El contacto con las instituciones es posible debido a la actual participación de algunos miembros del equipo como practicantes en el área educativa, en los niveles de preescolar y primaria. Existe un contacto directo de los miembros con los escenarios, por lo que las oportunidades para hacer observaciones de manera no intrusiva son factibles. Además de facilitar la cercanía con los informantes clave, que en este caso son las maestras titulares de los grupos inclusivos.

Para el estudio se seleccionaron a un total de 7 docentes titulares y auxiliares del grado de preescolar y primaria, las cuales trabajan en escuelas inclusivas públicas y privadas en Monterrey, Nuevo León. Las participantes tienen experiencia frente a grupos diversos, lo que las hace perfectas para ver y entender, desde una perspectiva inclusiva, qué creencias, actitudes y metodologías llevan a cabo dentro del salón de clases.

Sumando a lo anterior, otras características valiosas que tienen los informantes es que están en contacto diario con los alumnos, por lo que tienen bien claro su perspectiva sobre las aulas inclusivas. Además de estar expuestas cotidianamente a una gran cantidad de retos y experiencias propias de un grupo con tales características.

Previo a la recolección de los datos se estableció contacto vía telefónica o correo electrónico con los directivos y/o los profesores responsables de los grupos de interés, para describir el trabajo y solicitar la entrada a las instituciones. Una vez autorizada la visita se estableció el día y la hora más conveniente para ambas partes, tanto de los profesores y directivos como de los investigadores y así proceder adecuadamente con las observaciones y las entrevistas.

En el sector público, primero se contactó por correo electrónico a la directora para solicitar autorización. En el sector privado el contacto se realizó en su mayoría por vía directa con las coordinadoras, debido a la facilidad que tienen los investigadores que trabajan actualmente en algunas de las escuelas participantes. Una vez que se estableció con los responsables el día y la hora se procedió a hacer la visita.

Primero se tuvo una breve charla con la directora o coordinadora para explicar brevemente el objetivo del proyecto, después se realizaron las observaciones de los grupos en un tiempo promedio de 60 minutos. Durante el receso o cuando terminaba la jornada escolar se entrevistaron a los profesores asignados en un tiempo aproximado de 15 a 30 minutos. Las entrevistas se realizaron en la sala de maestros o en el salón de clase.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

La entrada al escenario se obtuvo solicitando autorización a los directivos o profesores de la institución. Las observaciones se realizaron en un promedio de 1 hora y media. Los investigadores se limitaron a observar a los participantes sin tener interacción intencional con ellos durante la clase. Se mantuvo comunicación ocasional con los alumnos durante la visita, pero sin solicitarles directamente información sobre la investigación. Se documentaron notas de campo realizadas durante la visita que se detallaron después de las observaciones en el documento correspondiente. Para complementar, se utilizaron los comentarios de observantes clave como las directoras y profesores de las instituciones.

ENTREVISTAS

Se realizaron entrevistas a los maestros titulares con alumnos integrados. Previo a la entrevista se pidió autorización a los participantes para hacer una grabación de audio de la sesión en el celular, aclarando la confidencialidad de los datos. Las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas con tiempo limitado y con preguntas guía, pero abierta a la espontaneidad de ambos, entrevistador y entrevistado.

El procedimiento que se utilizó para analizar los datos fue el proceso de codificación basado en la propuesta de Strauss y Corbin que consta de 3 pasos: Codificación abierta, axial y selectiva. Para la codificación abierta fue necesario observar y adjuntar los datos que se repetían para así poder organizar la información de manera que quedara agrupada en una categoría. Para facilitar el proceso se creó una tabla dividida en tres categorías principales en base a las preguntas de investigación: acciones, percepciones y retos de los docentes. Una vez que se tuvieron los datos más resumidos y organizados se fueron creando códigos. Debido a la información obtenida en observaciones y entrevistas se estableció una categoría central, en este caso “” y en base a ella se fueron agrupando los códigos resultantes. Al final se definieron en total 6 familias de datos en base a las subcategorías encontradas.

Después de establecer la categoría central y las familias de datos en la codificación axial se hizo un análisis de las relaciones que existe entre ellas, plasmando tales relaciones de manera organizada en un mapa conceptual y de esta forma poder observarlos de una manera más analítica. Al final, siguiendo el proceso de codificación propuesto, para la codificación selectiva se pretende utilizar los hallazgos obtenidos para concluir con una proposición acerca de los retos reales de la inclusión que se viven en las escuelas en la actualidad.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos mediante la recolección de datos fueron similares en entrevistas y observaciones. Se observa que la mayoría de los docentes comentan aspectos que para ellos representan un reto para llevar la inclusión en el aula. Todos los aspectos vistos nos llevaron a tomar como principal tema los retos para la inclusión. A continuación, se presenta una gráfica con las familias de códigos que se encontraron durante el análisis de datos. Así como también, una descripción de algunos de los testimonios de los docentes que sustentan dichos hallazgos.

CAPACITACIÓN DOCENTE

Muchos de los retos que se abordan se deben a que los maestros comentan que hace falta una mejor preparación de docentes para poder llevar a cabo situaciones dentro del aula, para responder a las necesidades educativas y para poder llevar a cabo la inclusión de la mejor manera. Esto debido a que las instituciones educativas no ofrecen apoyos para capacitar a su personal y tampoco tienen un fácil acceso a información que les permita conocer más acerca de cómo poder llevar a cabo la inclusión en su salón de clases. Como apoyo a esto mencionado, se encontraron en las entrevistas comentarios de los siguientes maestros:

Maestro Omar: "Algunos han sido por parte de USAER y otros los he tomado ahora que estuvimos en pandemia. Tomé algunos cursos y diplomados en base a la inclusión, pero mucho ha sido en base a la búsqueda de información". Maestra Victoria: "No he recibido capacitaciones por parte de la institución". Maestra Karen: "Creo que es muy nula la información que recibimos, solamente en los consejos técnicos que estrategias podemos utilizar, pero no tal cual un taller o algunas estrategias que estén correctas para dirigirnos con estos alumnos."

PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Tenemos que tanto los diferentes estilos de aprendizaje que tiene cada alumno como la gran variedad de diagnósticos presentes en el aula requieren de una adaptación curricular que les permitan a todos y cada uno de los alumnos aprender de la mejor manera. Esto lo podemos ver como la planeación didáctica, ya que, dentro de la planeación, existirá una adaptación curricular que se lleva a cabo gracias a la variedad de características educativas del alumno. En las entrevistas, los maestros comentaron algunas inquietudes como, por ejemplo:

El maestro Omar mencionó:

Tenemos alumnos con algún problema mental que les dificulta aprender al mismo ritmo que los demás. En mi planeación yo tengo un espacio donde dice adecuaciones curriculares. Y ahí siempre pongo que se va a adecuar para que los alumnos

integrados lo puedan realizar y que se va a evaluar porque eso es lo difícil con esos niños.

Por su parte, la maestra Gema dijo: “Cómo adquirir herramientas en saber?, ¿cómo moldear las cosas, hacer las adecuaciones curriculares y poder estar trabajando diferentes maneras con todos los niños?”

TRABAJO CON LA FAMILIA

La familia pasa a ser un aspecto fundamental en el proceso de inclusión. La falta de compromiso y la poca comunicación que existe entre el parentesco y el docente crea una barrera que dificulta el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, así como su integración en el salón de clases.

En este sentido el maestro Julio comentó:

Hace falta muchísimo compromiso tanto de las escuelas como de los mismos padres también. Muchas veces el proceso no es tan sencillo porque a pesar de que la escuela te brinde las herramientas, la familia te cierra las puertas para muchas cosas.

También la Maestra Karen mencionó: “si este proceso no está de la mano con los papás y con el docente, pues no te sirve de nada... también debemos de tomar en cuenta que es trabajo en equipo”.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNO CON NEE

Los docentes comentan que las percepciones que se tiene del alumnado son muy importantes. Muchas veces los mismos docentes tienen la creencia de que un niño con NEE difícilmente puede aprender o retener información, y por ello, la inclusión se vuelve complicada de llevar a cabo.

Dichas percepciones pueden verse reflejadas en comentarios y actitudes de los docentes como es el caso del maestro Omar cuando mencionó:

Tenemos alumnos con algún problema mental que les dificulta aprender al mismo ritmo que los demás. Tengo un niño, por ejemplo, que lo que puede aprender en una semana, para la siguiente ya se le olvidó por completo. Entonces es muy difícil tener un avance con ellos.

De igual manera la Maestra Lucía transmite lo siguiente:

Los mayores retos que me he enfrentado en un aula inclusiva es el no dar más de mí, también como no cerrarme en mi mente en la forma de “ay es que nunca va a aprender”, “nunca voy a poder enseñarle”, “o será que le estoy enseñando bien, será que no”.

Por otro lado, la Maestra Karen mencionó en la entrevista: “los procesos del alumno y el ver que los demás alumnos están progresando y tú con tus estrategias poco a poco, quieras lograr a lo mejor un cambio”.

TRABAJO EN AULA

El trabajo en el aula es el papel principal del maestro. A un maestro con un grupo grande quizá le resulte más complicado establecer el control de su grupo y manejar la inclusión que a otro con menor cantidad. Imprevistos, falta de recursos y tiempo muchas veces pueden intervenir en dicho proceso. En entrevista con el maestro Julio se obtuvo lo siguiente:

En las planeaciones semanales muchas veces no me dan los tiempos y si tenía una actividad planeada para dos semanas y me lleva 3 pues ya me movió todo lo demás...muchas veces estas modificaciones surgen por imprevistos con algún alumno.

Al preguntar a los docentes sobre el principal reto al que se han tenido que enfrentar la maestra Victoria respondió: “*el mayor reto que he tenido que enfrentar es poder tener la atención de mis alumnos toda la clase*”. Por su parte el Maestro Omar dijo:

El reto principal ahora es que son muchos...tengo que regresar muchos contenidos atrás...lo más complicado es cómo hacer que cada diversidad de niños aprenda al mismo tiempo...Tengo carteles que nos dan por parte de dirección y los trato aprovechar mucho porque a veces es muy poquito lo que tenemos a la mano.

Un reto que se presenta mucho es la tarea del docente de explicar al alumno neurotípico lo que sucede con sus compañeros que presentan un diagnóstico, y que esta explicación le permita al alumno profundizar y realmente entender el porqué de diversas situaciones. Como apoyo a esto mencionado, se encontró en las entrevistas maestras que respaldan esto, por ejemplo, la Maestra Gema dijo:

Lo que buscamos normalmente, es decirles que ellos están aprendiendo a comportarse, como que todos están aprendiendo diferentes cosas y ellos están aprendiendo...Muchas veces les cuesta entender que hay algún alumno que no comprende las cosas igual que ellos o que no se comportan de la misma manera.

La maestra Lucía mencionó que: “Hay tanto alumnos que lo entienden perfectamente, hasta ellos mismos te ayudan, como hay otros alumnos que si les cuesta un poco más entender esta parte de inclusión” y la maestra Victoria comentó al respecto: “En mi caso no necesariamente entienden o distinguen que se requiere de una inclusión”.

Las categorías anteriormente mencionadas representan retos a los que se enfrentan los docentes para lograr una inclusión efectiva. Pero también los testimonios arrojan claves que permiten identificar emociones que surgen de estas experiencias como el miedo, la frustración, la inseguridad y la sensación de abandono. En sí mismas estas emociones pueden actuar de igual manera como obstáculos para la inclusión. Dichas emociones pueden

percibirse en comentarios como el del profesor Omar, quien dijo: “A veces por darle una atención más especializada a esos niños abandona a los que a lo mejor van en un nivel promedio”.

De igual forma, la maestra Lucía comentó:

La institución tiene que estar capacitada...puede que no le estemos ayudando tanto sino al revés, afectando...Los mayores retos que me he enfrentado es el no dar más de mí... como no cerrarme en mi mente en la forma de “Nunca voy a poder enseñarle”, “¿O será que le estoy enseñando bien, será que no?”.

La maestra Leticia dijo al respecto: “Yo me exijo como mucho...creo que meramente son mías, mis áreas de oportunidad como adulto”. La maestra Karen, que: “Pues a veces también el hecho de que te enfoques tanto en estos alumnos, pues dejas al resto medio a solas... si te perjudica a los demás compañeros”. Y finalmente, el maestro Julio mencionó: “Eso es de lo más difícil porque quieras que no, estar frente a un grupo tan diverso, cansa...saber manejar mis propias emociones o incluso mis reacciones a las emociones de mis alumnos, eso sí que es un reto”.

CONCLUSIONES

Con esta investigación se puede concluir que, si bien es cierto que existe una mayor cantidad de inclusión en las escuelas, para que el maestro pueda lograr un proceso verdaderamente inclusivo se deben primero superar algunos retos con los que se encuentra regularmente en su práctica. Gracias a las respuestas de los docentes fue posible identificar algunos de los principales obstáculos, los cuales quedaron agrupados en 5 categorías: capacitación docente, planeación didáctica, trabajo en el aula, con los padres de familia y la percepción de los docentes sobre las NEE. Lo mencionado anteriormente deja la puerta abierta para futuras líneas de investigación en educación que contribuyan a buscar soluciones efectivas para cada una de las problemáticas aquí descritas. Porque solamente resolviendo dichas barreras es que los docentes, las escuelas y demás agentes implicados podrán hacer cambios efectivos hacia una verdadera inclusión.

La investigación puede aportar al campo de la educación, ya que hace una reflexión sobre cómo los docentes están conscientes de la importancia del desarrollo de la inclusión, ya que al observar las diferentes entrevistas y analizarlas se puede comprobar de la gran preocupación de la falta de las escuelas sobre el tema de la inclusión y el buen desarrollo dentro de las aulas. Esto puede abrir los ojos de los docentes y de los profesionales de la educación para hacer conciencia sobre la importancia de implementar y desarrollar actividades que ayuden a todos los alumnos a poder sentirse incluidos, pero para eso es importante que los docentes estén capacitados

para seguir desarrollando diferentes estrategias que ayuden a sobresalir y que ayude a desarrollar su mayor potencial dentro de las clases.

Esta investigación también hace aportaciones a los padres de familia para que concienticen a sus hijos sobre la importancia de incluir a los demás y comprender que todas las personas aprenden de una manera diferente. Los docentes deben tener en mente que siempre es importante desarrollar diferentes estrategias de inclusión en donde los alumnos puedan conocer y desarrollar distintas habilidades que ayuden a convertir la escuela en un ambiente inclusivo en donde todos los ellos puedan respirar un ambiente de confianza y de seguridad. Para finalizar, la investigación puede ayudar también a que los docentes amplíen su perspectiva sobre la inclusión y, de cierta manera, que se sientan identificados y surja en ellos esta parte de poder hacer el cambio empezando con sus aulas de clase para así llegar a un cambio más profundo.

REFERENCIAS

- González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.
<https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78).
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M., y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083692>
- Zolezzi, C. (18 de junio de 2021). Cuáles son las principales barreras para la educación inclusiva. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/cuales-son-principales-barreras-educacion-inclusiva-nid2411548/>

Autopercepción de la inclusión social en niños de una comunidad excluida: una intervención con el libro álbum

Brenda Denisse Renteria Cervantes

brenda.renteria@uaem.edu.mx

Leonardo Manríquez López

Hingredy Priscila Silva

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

Existe una problemática grave en la colonia Patios de la Estación, en Cuernavaca, Morelos, con respecto a la exclusión social y a las múltiples desigualdades sociales que genera. La presente investigación interdisciplinaria forma parte de un avance teórico y metodológico de un proyecto de intervención, señala la importancia de la lectura, a través del uso de la mediación lectora y la selección de libros que mejoran la autopercepción y ayudan a reducir las desigualdades sociales. Es legítimamente necesario que niñas y niños se asuman como sujetos de derechos, lo cual puede lograrse por medio de la mediación de libros álbum en la sala de lectura de la comunidad. El diseño de esta investigación de intervención es de investigación-acción participativa (Alcocer, 1998) consiste en dos aspectos, el primero es mejorar la estrategia de mediación lectora (Arizpe, 2012; Arizpe, 2013) por medio de un taller para personas adultas, y el segundo es seleccionar uno de los libros de la guía de selección de textos de McAdam et al. (2020), para mediarlo en un grupo experimental de niñas y niños entre 5 a 12 años y compararlo con un grupo control. Se medirán los resultados de la autopercepción de la inclusión social, por medio de la aplicación de un cuestionario ajustado y razonable del INDEX (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) como pre y post test. Con nuestra propuesta de intervención esperamos promover que niñas y niños en colectivo, se apropien de sus espacios, de sus herramientas y sus saberes para construir a un beneficio en común, logrando que puedan percibirse como sujetos de derechos.

PALABRAS CLAVE: Autopercepción, libro álbum, inclusión social, Derechos Humanos.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es evaluar el efecto de una intervención basada en la mediación de un libro álbum sobre la autopercepción de la inclusión social en niños de la colonia Patios de la Estación de Cuernavaca Morelos.

DESCRIPCIÓN CONTEXTUAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La colonia Patios de la Estación se encuentra ubicada geográficamente en el centro de Cuernavaca en Morelos y es de sumo interés social debido a los altos índices de criminalidad, desigualdad social y violencia que se vive en la zona. Esto a pesar de colindar con centros comerciales opulentos, como plaza Bugambilia y Plaza Cuernavaca, zonas residenciales y complejos culturales de alto nivel, como el Auditorio Teopanzolco, Papalote Museo del niño y el Museo Morelense de Arte Contemporáneo. También se encuentra a escasos metros del mercado público más grande de Morelos, el Mercado Adolfo López Mateos, y de la central de autobuses que conecta con el Aeropuerto Internacional Benito Juárez en la Ciudad de México, uno de los más grandes de Latinoamérica.

De acuerdo con los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2020), la colonia Patios de la Estación cuenta con 4639 habitantes, de los cuales el 33.7 % vive en condición de hacinamiento.

Por otro lado, de acuerdo con el Índice de Rezago Social, que es una medida ponderada que resume cuatro indicadores de carencias sociales (educación, salud, servicios básicos y espacios en la vivienda) en un solo índice y tiene como finalidad ordenar a las unidades de observación según sus carencias sociales (CONEVAL, 2020), la colonia Patios de la Estación es una de las cinco comunidades con grado de rezago “medio” dentro del municipio de Cuernavaca.

Considerando los datos de hacinamiento y de rezago social mencionados, la colonia Patios de la Estación es la comunidad del municipio de Cuernavaca, con mayor índice de hacinamiento y rezago social con relación al total de sus habitantes (CONEVAL, 2020).

Estas problemáticas han sido atendidas por los gobiernos federales, estatales y municipales, por medio de acciones asistencialistas, a partir de políticas públicas de corte social, como son el acceso a servicios públicos como drenaje y alumbrado; programas como material de construcción a bajo costo y comedores comunitarios; y proyectos de infraestructura como la construcción de canchas deportivas y escuelas de educación básica. Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para atender las condiciones de desigualdad social de fondo, sobre todo desde un enfoque de derechos humanos dirigido a uno de los grupos más vulnerados: las niñas y los niños.

Para identificar por qué no han sido suficientes las políticas públicas, retomamos el trabajo de Cortés (2006), quien realiza un análisis comparativo entre varios conceptos relacionados con temas de desigualdades sociales. Cortés (2006) precisa que, “...un análisis comparativo entre los conceptos de marginación, marginalidad,

marginalidad económica y exclusión social considerando el contexto histórico social que los originó, resulta en un estrecho paralelismo entre ‘exclusión social’ y ‘marginalidad económica’, sin embargo, para Minujun (1998, citado en Cortés, 2006) la gran diferencia y oportunidad de incorporar el concepto de exclusión social es el análisis de las dimensiones del concepto desde el punto de vista de los derechos sociales.

Por ejemplo, con relación a la educación, la marginación problematiza el acceso geográfico, territorial y de infraestructura, es decir, identifica y atiende si hay o no escuelas cercanas. En cambio, para la exclusión social, el tener una escuela cercana no garantiza, por el simple hecho de su existencia, que ésta brinde el acceso al derecho a la educación. A su vez, identifica la necesidad de generar las condiciones dentro y fuera de la misma para lograrlo.

Una de las maneras para poder disminuir la exclusión social y romper con el control social, es que las personas sientan que tienen el poder de cambiarlo, en contraste con la percepción de no sentirse parte de un lugar, de no pertenecer a un sistema o de vivir fuera del mismo. En ese sentido, para identificar lo que implica que las personas puedan cambiar su realidad, (Gatica et al., 2017), por medio de la psicología política, identifica los mecanismos psicosociales que sostienen y legitiman la desigualdad social. Por otra parte, Imhoff y Brussino (2015) nos invita a problematizar sobre el impacto que tiene la socialización política con niñas y niños, la percepción de ser ricos y pobres, lo cual legitima y además presiona para perpetuar la exclusión social. Aportaciones como las de Barreiro (2009) nos propone trabajar desde un análisis crítico la noción de la desigualdad, para construir la percepción del mundo más justo en niñas y niños.

DESARROLLO

ANTECEDENTES

Para nuestra propuesta, elaboramos un estado del arte donde se verifican los principales modelos, herramientas y metodologías diseñadas e implementadas sobre la autopercepción de la inclusión social en niños en situación de exclusión y la intervención con libros álbum.

El concepto de autopercepción es fundamental para identificar las condiciones que puedan permitir mejorar las condiciones de vida de niñas y niños. De acuerdo con la teoría de la autopercepción de Daryl Bem (1972, citado en Gerrig y Zimbardo, 2005), la imagen de sí mismo es el “autoconocimiento para razonar las causas o determinantes más probables de su conducta” (p. 556). Con base en ello, podemos deducir la afectación que una autopercepción excluyente pueda generar respecto a la conducta del niño. Además de predecir las condiciones que se necesitan para de obtener aceptación y aprobación dentro de un grupo social en el futuro.

Por otro lado, la psicología de la territorialidad fundamenta la intervención basada en la autopercepción de la inclusión social que abona a reconocer el sentido de pertenencia e identidad. Jordan concibe la territorialidad como el deseo de un sujeto (individuo o grupo) de marcar un territorio dentro del cual el sujeto cree que tiene un derecho legítimo, lo cual apoya los sistemas de identidad (Jordan, 1996).

Una importante herramienta con bases teóricas y metodológicas, que responde a las necesidades de los sistemas de identidad de un niño, es la lectura. Sobre lectura y exclusión social, la investigación empírica nos señala que la lectura juega un papel importante en el desarrollo de las personas, como menciona Diuk y Ferroni (2012), con su investigación sobre el Efecto Mateo, el cual indica una acumulación de diferencias entre quien ingresa a la escuela con un nivel de conocimientos previos y quienes poseen pocos o nulos conocimientos previos; quien tiene deficiencias acumulará más deficiencias y aquel que tiene ventajas acumulará mayores ventajas. Diuk y Gerreoni evaluaron una serie de tareas prelectoras y de lectura y escritura de palabras en un grupo de ingresantes de ler grado de una escuela parroquial en Buenos Aires Argentina. El primer hallazgo fue, de acuerdo con el Efecto Mateo de Stanovich (1986, 200, citado en Diuk y Ferroni, 2012), que los niños con ventajas respecto a conocimientos previos, avanzaban en el nivel de conocimientos y habilidades prelectoras, mientras que los niños con desventaja, presentaban rezago en el avance, sin embargo, se reconoció que en el segundo año, esta desventaja se acorta aunque no necesariamente se restituye; lo que hace evidente que las estrategias que realice la escuela por medio de apoyo educativo adicional, abonará a la disminución del Efecto Mateo.

Por otro lado, Cortés (2019) evaluó la incorporación del álbum ilustrado o libro álbum en un programa que atiende a niños en situación de pobreza, exclusión y alta diversidad cultural en España, sobre todo en contextos de migración importante, mostrando que la lectura logra atender dichas desigualdades sociales.

El libro álbum es un recurso literario que solo contiene imágenes y poco texto, tiene una secuencia lógica y representa uno de los más grandes recursos literarios en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva (Cortés, 2019).

Otra importante aportación, es sobre cinco principios para la orientación del trabajo de mediación lectora señalados por Arizpe (2012) los cuales son: conocimiento del contexto; contenido crítico de los recursos literarios; mediación lectora desde las diferentes formas de aproximarse a los recursos literarios; el papel significativo que el libro tiene para generar distintas conexiones con nosotros mismos y con el mundo que nos rodea; y, finalmente, crear un espacio donde se privilegie la mediación lectora (López y Ocampo, 2020, p. 498-500).

Retomando el análisis crítico de los recursos literarios, McAdam et al. (2020), en 2017 y 2018, en México y Egipto, se desarrollaron talleres con expertos en Literatura infantil y juvenil, -mediadores, académicos y funcionarios públicos-, quienes realizaron la selección de libros que ayuden ante situaciones de violencia, desplazamiento forzado, migración y acontecimientos críticos como los sismos del 2017 en México. Identificaron 5 libros que promueven la seguridad, la calma, el sentido de uno mismo y la conexión comunitaria en contraposición a la lucha, la exclusión y el aislamiento y determinaron una guía de selección de textos, así como una matriz de análisis crítico de recursos literarios antes situaciones críticas, los cuales llamaron recursos de esperanza.

Arizpe (2012, 2013), además, ha hecho importantes aportaciones que determinan el papel fundamental de la mediación lectora a través del libro álbum. En 2012, realizó un análisis que permite identificar, más allá de la utilidad del libro álbum como instrumento del desarrollo del lenguaje, la narración, habilidades y competencias lectoras, la importancia de incorporar el análisis de la propia naturaleza del libro álbum y el papel destacado del lector, elementos fundamentales para la creación del significado (Arizpe, 2012). Además, elaboró un estado del arte sobre investigaciones educativas respecto al libro álbum desde antes de 1997, además de otros estudios en 1988 y 2012, e identificó que principalmente se investiga desde el uso y beneficio del género literario, la importancia de la mediación y las preocupaciones que en materia educativa se generan por los riesgos de la propuesta de alfabetización y que poco se ha explorado sobre la creación de significado que se genera en el libro álbum y las implicaciones del papel fundamental del mediador. Incluso sugiere que una incorrecta mediación lectora del género, pudiera agudizar condiciones de desigualdad entre niñas y niños si no se considerarán las condiciones de multiculturalidad e interculturalidad. Por lo cual, se sugiere cruzar el análisis investigativo desde un enfoque pedagógico y el estudio crítico de la literatura infantil y juvenil, para fortalecer interdisciplinariamente la creación del significado a través de los libros álbumes.

Finalmente, dentro de nuestros antecedentes encontramos investigaciones donde se destaca la importancia del libro álbum para responder al entendimiento intercultural y determinar la percepción de las niñas y los niños. Así, para Bland (2016) los libros álbum que proyectan una diversidad cultural pueden promover en los lectores la flexibilidad de perspectiva. Para Rodosthenous-Balfa, Chatzianastasi y Stylianou-Georgiou (2021), los elementos del libro álbum como elementos peritextuales, personales y con códigos visuales funcionan conjuntamente para representar la diversidad cultural.

A partir de todo lo anterior proponemos que el trabajo con libros álbum tiene grandes posibilidades de fungir como un elemento para identificar la autoperccepción que se pueda tener de sí mismo, de su contexto y del

análisis crítico de las conductas que podamos generar respecto a la necesidad de obtener aceptación y aprobación de un grupo social (como la psicología de la territorialidad que Jordan señala), así como para romper las barreras de la exclusión.

METODOLOGÍA

Utilizaremos el diseño de investigación acción participativa (Alcocer, 1998), que se caracteriza por atender de manera directa a los intereses del universo que estudia, como herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas; pues buscamos que las acciones que ya se realizan en la sala de lectura se fortalezcan por medio de nuestra intervención, sin prejuicios y con pleno reconocimiento de la importante labor de la mediadora de lectura.

La importancia de considerar dicho diseño nos permite empoderar a los actores, buscar la transformación social consciente y aumentar las probabilidades de generalización o extensión de los beneficios, al ser los participantes (mediadora y usuarios de la Sala) parte del equipo mismo de investigación (también ellos participaron en el desarrollo de los objetivos, acciones y demás). Además, buscamos construir desde el espíritu combativo de la comunidad sus propias resistencias, que prevalezcan independientemente de nuestra intervención.

El procedimiento consiste en tres fases, la primera es el tratamiento de la información, para el análisis de artículos de investigación se utiliza el Modelo de Análisis Estratégicos de Textos (MAE txt.) (Santoyo, 2001) para integrar un estado del arte que permite desarrollar un marco teórico y conceptual del problema de investigación, así como en aquellos documentos que aporten a la elaboración del diseño del método de la propuesta de intervención.

La segunda fase consiste en la intervención propiamente, se realizará un registro etnográfico con un diario de campo (Albertín, 2007; Geertz, 2003; Bourdieu, 1999) que permitirá un análisis de representación de las personas, sus relaciones y el contexto; se aplicará un taller a la mediadora de la sala de lectura que aporte los elementos teóricos y metodológicos sobre la mediación lectora; y se mediará un libro álbum de la guía de selección de textos de McAdams et al. (2020) (para fines de la presente investigación se recurrió al libro “Eloisa y los bichos”), a niños de entre 5 a 12 años de patios de la estación.

Como instrumento de medición pre y post test se realizará un ajuste razonable del Índice de inclusión (ÍNDEX) (Booth, Ainscow, y Kingston, 2006) integrado por una escala likert, una cartografía participativa y un inventario personal que midan los derechos de niñas y niños (LGDNNyA, 2014) y su autopercepción de sentirse sujetos de derechos, se aplicará un

pilotaje previo para después aplicarse a un grupo control y un grupo experimental de 15 personas.

En la tercera fase se establecerán las hallazgos y conclusiones, que consisten en el análisis de datos cuantitativos y cualitativos de los resultados del grupo experimental en comparación con el grupo control, fortaleciendo los resultados del ÍNDEX con los datos de la etnografía.

CONCLUSIONES

A partir de los elementos teóricos y de la puesta en marcha de un método como el elegido, pensamos que llevar a cabo la propuesta permitirá que las condiciones de las niñas y los niños de la colonia Patios de la Estación pueden cambiar por medio del cambio en su autopercepción, al tener la oportunidad de romper con un ciclo interminable de violencia y exclusión. Parte fundamental de ello será promover la esperanza de un mejor desarrollo humano, donde cada persona desde su propia diversidad, su historia y su interculturalidad cuente con algunas herramientas necesarias para poder adaptarse al contexto.

Una aportación extra al conocimiento científico será el desarrollo de una intervención replicable mediante una estrategia clara y sólida, que cuente con elementos de validez que permita medir la autopercepción en relación a la inclusión social, en comunidades específicas que viven en contexto de exclusión social. Dicha intervención es novedosa pues implementa importantes elementos de autopercepción, inclusión y derechos humanos desde una visión interdisciplinaria para que los niños y las niñas puedan reconocerse como sujetos de derechos y puede incidir en la reducción de las desigualdades sociales.

REFERENCIAS

- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18. <https://idus.us.es/handle/11441/55274>
- Alcocer, M. (1998). Investigación acción participativa. En: J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 433-441). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Addison Wesley Longman de México.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En: Colomer, T. y Fittipaldi, M. (eds.) *La Literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Caracas-GRETEL. pp. 44-68. <http://eprints.gla.ac.uk/75973/>

- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal Of Education*, 43 (2). <http://www.doi.10.1080/0305764X.2013.767879>
- Barreiro, A. (2009). La creencia en la justicia inmanente piagetiana: un momento en el proceso de apropiación de la creencia ideológica en un mundo justo. *Psykhe*, 18(1), p. 73-84. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282009000100007
- Bland, J. (2016). English language education and ideological issues: Picturebooks and diversity. *CLELE Journal*, 4(2), 41-64. <https://zenodo.org/record/232996#.YRKzXYhKhPY>
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2006). *The Index for Inclusion, Developing Play Learning and Participation in Early Years and Childcare*. Bristol: CSIE. <https://eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Proposiciones*, 29, 2-14. Corporación de Estudios Sociales y Educación. <https://www.sitiosur.cl/?s=el+espacio+de+los+puntos+de+vista>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2020) Índice de Rezago Social 2020. CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Medicion/IRS/Paginas/Rezago_social_AGEB_2010.aspx
- Cortés, F. (2006). Consideraciones sobre la marginación, la marginalidad, marginalidad económica y exclusión social. *Papeles de Población*, 12(47), 71-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252006000100004&lng=es&tlang=es
- Cortes, E. (2019). *El álbum ilustrado como recurso psicopedagógico contra la exclusión social* [Trabajo Fin de Máster Inédito]. Universidad de Sevilla, Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/93978>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Dificultades de lectura en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Psicología Escolar e Educacional*, 16(2), 209-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282325269003>
- Imhoff, D., y Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*,

- 13(2), 687-700.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcls/v13n2/v13n2a10.pdf>
- Gatica, L., Martini, J., Dreizik, M., e Imhoff, D. (2017). Predictores psicosociales y psicopolíticas de la justificación de la desigualdad social. *Revista de Psicología*, 35(1), 279-310.
<https://doi.org/10.18800/psico.201701.010>
- Gerrig, R.J. y Zimbardo, P.G. (2005). *Psicología y Vida*. Prentice Hall.
- Geertz C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Jordan, T. (1996). La psicología de la territorialidad en los conflictos. *Psicología Política*, (13), 29-62.
- McAdam, J. E., Abou Ghaida, S., Arizpe, E., Hirsu, L., y Motawy, Y. (2020). Children's Literature in Critical Contexts of Displacement: Exploring the Value of Hope. *Ciencias de la Educación*, 10(12), 383.
<https://doi.org/10.3390/educscil0120383>
- Ley General de los Derechos de niñas, niños y adolescentes [LGDNNyA] (2014). Diario Oficial de la Federación. México.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_II0121.pdf
- López, C., y Ocampo, A. (2020). Entrevista a Evelyn Arizpe sobre culturas letradas subversivas, lectura de imágenes e inclusión. *Literatura y lingüística*, 41, 491-503.
<https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.41.2257>
- Rodosthenous-Balafa, M., y Chatzianastasi, M. (2021). Creative Ways to Approach the Theme of Cultural Diversity in Wordless Picturebooks Books through Visual Reading and Thinking. En Fiona Maine y Maria Vrikki, (eds). *Dialogue for Intercultural Understanding Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_6
- Santoyo, V.C. (2001). Estrategias de avance en comprensión, análisis y evaluación de textos científicos y profesionales. En C. Santoyo (Comp.) *Alternativas Docentes: Aportaciones al estudio de la formación en habilidades metodológicas y profesionales en las ciencias del comportamiento*. UNAM/PAPIME.

Impacto y preferencia social del alumnado según la procedencia

Gloria Soto Martínez

gsoto@edu.uned.es

Inmaculada Méndez Mateo

inmamendez@um.es

Juan Pedro Martínez Ramón

juanpedromartinezramon@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

La procedencia de los estudiantes en los contextos educativos debe de considerarse como una variable en la que seguir profundizando. Si bien es cierto que diferentes investigaciones han profundizado en la temática del lugar de origen, atendiendo a las diferencias del lugar, características culturales, diferencias de género, etc. Sin embargo, las diversas situaciones que hay detrás de la variable procedencia pueden suscitar numerosas cuestiones como puede ser la inadaptación social, exclusión social, entre otras. Por todo esto, el objetivo de esta investigación se centraba en conocer el impacto social y las preferencias sociales en Educación Secundaria Obligatoria. La muestra de este trabajo estaba formada por 1247 estudiantes, de los que el 50.8% eran chicas y el 49.2% eran chicos con edades comprendidas entre los 12 y 17 años. Con respecto a la procedencia el 16.4% eran extranjeros y el 83.6% de nacionalidad española. Así, el instrumento empleado fue el test Bull-S. Finalmente, los resultados mostraron que en la dimensión de preferencia social había diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de procedencia española y los de otras nacionalidades. Cabe concluir que el origen nacional de los estudiantes puede ocasionar situaciones de exclusión siendo necesario fomentar metodologías o estrategias que propicien la inclusión de los discentes de diferentes nacionalidades.

PALABRAS CLAVE: Procedencia, inclusión, preferencia social, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

u nuevos escolares (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015). Aunque, estas aulas se crean con la intención de favorecer la inclusión del alumnado, adquiriendo rápidamente conocimiento lingüístico para acceder al aula ordinaria y una acogida al centro escolar, hay otra perspectiva y es justamente lo contrario a la integración, fomentando más el aislamiento o la segregación (García Fernández et al., 2010).

Otros intentos que podemos mencionar son los que se han promovido desde las medidas políticas. La política educativa también ha apostado por la equidad e inclusión, aunque casi en vano. La Ley Orgánica para la Mejora de

la Calidad Educativa (LOMCE, 2013, también conocida como Ley Wert), no resultó ser lo que se esperaba en temas de equidad. Con la LOMLOE, se vuelve a retomar aspectos que ya se pronunciaron en la LOE (Ley Orgánica de la Educación, 2006), de hecho, la LOMLOE es (Ley Orgánica de Modificación de la LOE, 2020), aunque sea enriquecida y corregida.

Por todo esto, el objetivo de esta investigación se centraba en conocer el impacto social y las preferencias sociales en el alumnado en Educación Secundaria Obligatoria en función del lugar de nacimiento.

MÉTODO

MUESTRA

En esta investigación se contó con la colaboración de un total de 1247 estudiantes de entre 12 a 17 años. Del conjunto de los sujetos, 613 eran chicos y 634 chicas, 49.2 % y 50.8% respectivamente. La muestra se encontraba cursando desde 1º hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria (Véase en la tabla 1), de centros escolares de la Región de Murcia, de los que el 34% eran de titularidad privada/concertada y el 66% centros públicos. Además, el 16.4% eran estudiantes de procedencia extranjera y el 83.6 de nacionalidad española.

Tabla 1. *Porcentaje de estudiantes por curso*

CURSO	PORCENTAJE
Primero	28.4
Segundo	16.3
Tercero	23.9
Cuarto	31.4

Fuente. elaboración propia

INSTRUMENTO

El instrumento empleado en este estudio fue el test Bull-S (Cerezo, 2012, 2014a), el cual evalúa la dimensión socio-afectiva del bullying. Está compuesto por 15 ítems y en cuatro dimensiones: valores Sociométricos; dinámica agresión y victimización; variables situacionales; y valoración afectiva de las situaciones. La prueba presenta un valor alfa de Cronbach de 0.73. Con este instrumento se recabaron variables sobre las elecciones y rechazos de los estudiantes en el grupo clase. El presente trabajo se ha centrado en analizar las variables de impacto social (ISI) y de preferencias sociales (SPS) de dicho instrumento. La dimensión ISI es el resultado de

las elecciones tanto positivas y negativas, y el SPS es la dimensión que hace referencia a la diferencia entre las elecciones negativas y las positivas (Cerezo, 2012, 2014b).

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, para poder realizar el estudio, se pidió el consentimiento al comité de ética de la Universidad de Murcia. En segundo lugar, se contactó con los centros educativos para solicitar la colaboración y el consentimiento firmado de las familias e informar del propósito del estudio. Finalmente, se procedió a la recogida de datos y análisis de los mismos.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis de Contingencias, de diferencia de medias mediante la prueba t de Student. Para los análisis comparativos por impacto social y preferencia social se dicotomizó la muestra entre españoles y extranjeros.

RESULTADOS

En la dimensión impacto social la prueba de t de Student no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los estudiantes extranjeros y los de nacionalidad española. Mientras que en la dimensión preferencias sociales, la prueba t de Student mostró diferencias de medias significativas, asumiendo varianzas heterogéneas, entre los estudiantes de procedencia española y los que no lo son $T(294.665) = 4.619$; $p=.000$. Siendo la media de los estudiantes de procedencia extranjera inferior a la media de los que eran españoles (Véase en la Tabla 2).

Tabla 2. T- de Student para procedencia en Impacto social y Preferencia social

				Español		Extranjero	
	t	gl	Sig.	Media	D.E	Media	D.E
Impacto social	-.326	290.729	.745	9.825	6.394	9.985	6.454
Preferencia social	4.619	294.665	.000	1.360	8.239	1.502	8.138

Fuente. elaboración propia

CONCLUSIONES

Como conclusión de esta investigación en el ámbito de la exclusión o inclusión según la procedencia de los estudiantes, cabe destacar el hecho de que el trabajo confirma en lo que respecta a la preferencia social que los alumnos de otras nacionalidades no españolas mostraban una media inferior que la de la nacionalidad española. Dicho de otro modo, los escolares de procedencia española fueron más valorados positivamente, mientras que los extranjeros no gozaban de ese tipo de elección o por lo menos no en la medida en la que los españoles eran valorados. En este sentido, cabe aludir que Murillo y Duk (2016), ya afirmaban que el origen de los estudiantes podía ser motivo de exclusión. A pesar de esto, es interesante resaltar que no se ha podido confirmar que las elecciones ya sean positivas o negativas estén relacionadas con ser o no extranjero. Es decir, que ese impacto social no depende de la procedencia del alumnado.

Finalmente, señalar que el origen según la nacionalidad de los estudiantes puede ocasionar situaciones de exclusión, siendo necesario fomentar metodologías o estrategias que propicien la inclusión de los discentes de diferentes nacionalidades. Sobre todo, trabajar con los diferentes agentes educativos (Fernández, 2018), formando, planificando y coordinando con los equipos directivos, el profesorado, los Departamentos de Orientación, las familias, entre otros aspectos, con la finalidad de promover la sensibilización, la concienciación y la formación con el objetivo de promocionar la inclusión educativa. Así, para próximas investigaciones sería interesante centrar más las variables que hay detrás de la procedencia del alumnado. Finalmente, se hace preciso una mejora en las leyes educativas encaminadas a minimizar la exclusión del alumnado en función del lugar de nacimiento puesto que puede dar lugar a manifestaciones de acoso entre escolares (Méndez y Piñero, 2021).

REFERENCIAS

- Allah, M. C. H. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: De la integración a la desintegración. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 363-378.
- Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Bizkaia: Albor -Cohs.
- Cerezo, F. (2014a). El test Bull-S para la evaluación sociométrica del bullying. Actualización. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1), 35-44. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.nl.v7.774>
- Cerezo, F. (2014b). Diferencias en estatus social entre roles en “bullying”: un análisis sociométrico. *Bordón*, 66(2), 33-46.

- Cerezo, C. C. y Chavarría, R. M. E. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo español: de la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159.
- Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(1), 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1>
- Echeita, G., y Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5436>
- Fernández, M. (2018). Bases para acordar el futuro de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 488, 74-78.
- Fernández, J., y García, F.J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56738729028>
- García Fernández, J.A., Sánchez Delgado, P. Moreno Herrero, I., y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 30 de diciembre, BOE (Boletín Oficial del Estado), 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Méndez, I., y Piñero, E. (2021). *Acoso escolar. Análisis y propuestas de intervención*. Máster Universitario en Psicología de la Educación. Universidad de Murcia: Editum.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2016). Segregación Escolar e Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>

Rivadeneira-Peñafl, J. J., y Erazo, D. L. (2021). Exclusión por estereotipos de género en la interacción social infantil. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(1), 179-198. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43867>

Accesibilidad como vía para la educación inclusiva

Roberto Aude Díaz

raude@uach.mx

Lila Maguregui Alcaraz

lmaguregui@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Las personas con discapacidad, al igual que el resto, son titulares de derechos debidamente reconocidos por el Estado, sin embargo, existen condiciones sociales, culturales, estructurales, entre otras, que en muchas ocasiones dificultan la materialización de ellos y, por ende, se generan complicaciones para que sus titulares tengan una forma de vida independiente y un desarrollo pleno. Uno de los tantos derechos reconocidos, y protegidos, es el derecho a la educación, que, tratándose de personas con discapacidad, requiere la existencia de distintas condiciones que les permitan un pleno goce del mismo. A estas condiciones se les ha denominado accesibilidad y consideramos que es la vía idónea para alcanzar una educación inclusiva y de calidad. Ahora bien, en materia de educación, actualmente existen diversas prácticas tendientes a alcanzar una adecuada calidad educativa, motivo por el cual las instituciones educativas se someten a procesos de evaluación y acreditación en dicho rubro, procesos en los cuales se contempla la atención que se brinda a personas con discapacidad. Partiendo de lo anterior y de la experiencia como evaluadores de programas educativos, en este trabajo se pretende realizar un análisis de la accesibilidad desde un enfoque jurídico para relacionarlo con distintas necesidades que tienen las personas con discapacidad atendiendo al tipo de discapacidad existente (motriz, auditiva, visual, entre otras), el acceso al derecho a la educación y las necesidades existentes en dicho rubro para poder efectivamente brindar esa oportunidad de formación y crecimiento, o al menos, facilitarlo por parte de las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Derechos, accesibilidad, educación de calidad.

INTRODUCCIÓN

Las líneas que integran el presente trabajo tienen como finalidad analizar distintos cuerpos normativos propios tanto del derecho internacional como del sistema jurídico mexicano con la intención de brindar una aportación teórica de tres grandes elementos, el primero de ellos el reconocimiento que se hace de las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos con una protección reforzada, segundo, que dentro

de dicha esfera jurídica se les reconoce el derecho a la educación, y, tercero, que la vía para la consecución del mismo, a nuestro criterio, se da por medio de la accesibilidad que da pauta a la realización de los ajustes razonables y permite a las personas con discapacidad gozar de este derecho reconocido.

Para lo anterior, nuestros lectores identificarán como el Estado mexicano parte de un reconocimiento general de derechos a todas las personas en el país y como consecuencia de ello la existencia de una prohibición a cualquier forma de discriminación. Posterior a ello, se hará alusión a instrumentos internacionales y locales que reconocen una serie de derechos a las personas con discapacidad destacando entre ellos la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Finalmente, nos centraremos en los derechos antes referidos, es decir, se desarrolla un análisis sobre el derecho a la educación de este grupo de personas y como ésta debe ser inclusiva para que se pueda garantizar y tomando en consideración que para tal efecto se requiere atender a la accesibilidad que debe imperar en la materia y por ende la realización de los ajustes razonables que atiendan a eliminar las barreras sociales existentes en atención a los distintos tipos de discapacidad que hay.

Todo ello tomando en consideración que como aportación teórica se trata de generar la reflexión más allá de tratarse de una investigación de corte cuantitativa, que, sin lugar a dudas, los aspectos planteados más adelante podrían ser el parámetro para posteriormente generar un abordaje que incluya datos estadísticos.

DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

A efecto de desarrollar el presente trabajo, resulta indispensable iniciar con el estudio de la igualdad jurídica que tenemos las personas en general, es así que el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce que todas las personas gozamos de los derechos humanos reconocidos en la misma y los tratados internacionales en que México sea parte, aunado a que el último párrafo de dicho fundamento legal categóricamente prohíbe cualquier tipo de discriminación al disponer textualmente: “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). De esta manera resulta relevante realizar una aclaración, las personas con discapacidad son titulares de los mismos derechos que cualquier otro individuo, sin embargo, las desventajas en que se encuentran en comparación con el resto han generado una protección reforzada mediante distintos instrumentos normativos como los que se mencionan a continuación.

Por lo que corresponde al derecho internacional el documento emblema en materia de derechos de personas con discapacidad es la Convención Sobre los derechos de las personas con discapacidad aprobada en el mes de diciembre de 2006 y que entró en vigor en 2008, año en que fue ratificada por el Estado Mexicano. Sin el ánimo de desglosar el contenido de este importante ordenamiento internacional, es necesario identificar el cúmulo de derechos reconocidos en él, puesto que hasta cierto punto ha sido replicado en los ordenamientos nacionales y, sobre todo, por el compromiso adquirido por México al ratificarlo. Resulta primordial entender el objeto de la Convención, que en su artículo 1 reconoce como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006), mientras que en el resto de su articulado reconoce una serie de principios (entre ellos el de accesibilidad) y derechos, entre los cuales podemos enumerar el de Igualdad y no discriminación (artículo 5); de Accesibilidad (artículo 9); A la vida (artículo 10), Situaciones de riesgo y emergencia humanitaria (artículo 11); Igual reconocimiento como persona ante la ley (artículo 12); el derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica; al acceso a la justicia (artículo 13); a la libertad y seguridad de la persona (artículo 14); a la protección contra la tortura y otros tratos degradantes (artículo 15); a la protección contra la explotación, la violencia y el abuso (artículo 16); a la integridad personal (artículo 17); a la libertad de desplazamiento y nacionalidad (artículo 18); a la inclusión en la comunidad (artículo 19); a la movilidad personal (artículo 20); la libertad de expresión y acceso a la información (artículo 21); el respeto a la privacidad (artículo 22); el respeto del hogar y de la familia (artículo 23); a la educación (artículo 24); a la salud (artículo 25); a la habilitación y rehabilitación (artículo 26); al trabajo y empleo (artículo 27); a un nivel de vida adecuado y protección social (artículo 28); a la participación en la vida política y pública (artículo 29); al derecho a participar sin discriminación en las actividades públicas y políticas del país, tales como votar y ser electo; y a la participación cultural, recreativa y deportiva (artículo 30), entre otros. Lo anterior sin soslayar que el Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad ha emitido diversas observaciones generales a través de las cuales desglosa o profundiza en el texto de la Convención y en los compromisos adquiridos por los Estados partes, de las cuales claramente nos centraremos más adelante en la que abarca a la accesibilidad y el derecho a la educación.

A nivel nacional, además de la protección constitucional ya referida se cuenta con la Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, publicada en el 2011 y con su última reforma en el 2023, que reconoce como personas con discapacidad a “Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico,

mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás.” (Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011), que, al igual que la Convención, reconoce una serie de derechos de los cuales son titulares las personas con discapacidad.

Lo anterior, a pesar de resultar una reflexión un tanto superficial, pone de manifiesto lo evidente, todas las personas con alguna discapacidad gozan del reconocimiento como sujetos de derechos y por lo tanto son titulares de los mismos en términos tanto del derecho nacional como del internacional.

Respecto de la esfera jurídica reconocida a las personas con discapacidad, resulta evidente que analizar todos los derechos referidos implicaría un esfuerzo que excede los parámetros del presente, motivo por el cual nos limitaremos a dos de ellos, la accesibilidad y el derecho a la educación en nuestro siguiente apartado.

DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD Y ACCESIBILIDAD

Por cuestión de método iniciamos con el análisis del derecho a la educación con una perspectiva centrada en las personas con discapacidad que está plenamente reconocido en el artículo tercero de nuestra constitución que establece que la educación debe ser obligatoria, laica, gratuita, universal, pública e inclusiva. En relación con esta última característica, el inciso f) del numeral constitucional referido, textualmente lo señala como un principio orientador al establecer que el sistema educativo “Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). Por su parte la Ley General de Educación, en su artículo séptimo, fracción II, regula que la educación debe ser inclusiva, que conforme a su texto implica que se debe eliminar toda forma de discriminación y exclusión, al igual que las condiciones estructurales que constituyen barreras al aprendizaje y participación, por lo que para tal efecto se:

- a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
- c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y

d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (LGE, 2019).

En relación a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad el artículo 24 reconoce expresa y categóricamente el derecho a la educación de personas con discapacidad imponiendo a los Estados parte una serie de obligaciones tendientes a alcanzar la consecución de tan importante derecho sin ningún tipo de discriminación y con igualdad de oportunidades, destacando entre otras, garantizar la no exclusión por motivos de discapacidad, el acceso a la educación de las personas con discapacidad, destaca para los fines de este trabajo el deber de realizar los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad y que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social. Aunado a lo anterior el mismo fundamento legal considera brindar a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender para la vida, y en dicho apartado hace referencia a facilitar el aprendizaje del braille, escritura alternativa y otros medios o formatos de comunicación, incluyendo el lenguaje de señas (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Por su parte el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad, emitió la Observación general número 4 que data del año 2016 sobre el derecho a la educación inclusiva a través de la cual se realiza un análisis del contenido del artículo 24 de la Convención y se reconoce que garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad (Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad, Observación General No.4, 2016). Dentro de este interesante análisis son muchas las aristas que se abordan, sin embargo, por cuestión de extensión de este trabajo debemos limitarnos a hacer mención de algunos elementos que dan sustento a los planteamientos aquí vertidos, entre ellos el que el derecho a la educación implica que el sistema debe contar con disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, e identificar que de acuerdo con este instrumento, la inclusión y la calidad son recíprocas: un enfoque inclusivo puede contribuir considerablemente a la calidad de la enseñanza (Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad, Observación General No.4, 2016). Este documento reconoce que los Estados deben realizar los ajustes razonables para garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones por lo que deben existir los apoyos necesarios para

tal efecto que permitan una formación efectiva, y de manera puntual reconoce, entre otros aspectos, que debe atenderse a las necesidades particulares, señalando que muchos Estados no están adoptando las medidas adecuadas para que las personas con trastornos del espectro autista, que tienen deficiencias de comunicación y con discapacidad sensorial adquieran habilidades básicas para la vida, como las lingüísticas y sociales, y posteriormente hace alusión a distintos tipos de discapacidad, tales como que:

Los alumnos ciegos y con capacidad visual reducida deben tener la oportunidad de aprender braille, escritura alternativa, modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, así como habilidades de orientación y de movilidad...;

Las personas sordas y con dificultades auditivas deben tener la oportunidad de aprender la lengua de señas y se deben adoptar medidas para reconocer y promover la identidad lingüística de la comunidad sorda.

Los alumnos ciegos, sordos o sordociegos deben contar con una enseñanza que se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para la persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo personal, académico y social, tanto en los entornos escolares formales como informales.

Los alumnos con deficiencias de comunicación deben tener la oportunidad de expresarse y aprender a hacer uso de medios de comunicación alternativos o aumentativos, que pueden comprender la lengua de señas, las ayudas de comunicación de un nivel tecnológico bajo y alto como las tabletas con síntesis de voz, las ayudas de comunicación con emisión de voz o los audiolibros.

Los alumnos con dificultades de comunicación social deben recibir apoyo adaptando la organización de las aulas mediante, entre otras cosas, el trabajo en parejas, las tutorías entre alumnos o sentándose cerca del maestro y creando un entorno estructurado y previsible.

Los alumnos con discapacidad intelectual deben disponer de material didáctico y de aprendizaje concreto, observable/visual y de lectura fácil en un entorno de aprendizaje seguro, tranquilo y estructurado, que se centre en las capacidades que mejor preparan a los alumnos para la vida autónoma y los contextos profesionales. (Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad, Observación General No.4, 2016).

En materia de accesibilidad, esta se contempla en el artículo 9 de la

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que, además, impone la obligación a los Estados partes de adoptar las “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales”(Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, 2006). Por lo que corresponde a la legislación nacional la accesibilidad se concibe como “Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad, 2011). Claramente puede apreciarse de ambos ordenamientos que la accesibilidad, si bien es cierto incluye los espacios físicos o infraestructura de los lugares, va más allá de ella, puesto que implica el acceso a la información, a la comunicación, al uso de tecnologías y en general a los servicios que se brinden, en nuestro caso el de educación, y que, hablar de inclusión implica aludir a la accesibilidad que debe existir para eliminar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

Al igual que con el derecho a la educación, existe la Observación General número 2 emitida por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2014 a través de la cual se ha señalado en relación el derecho estudiado previamente que:

las escuelas deben ser accesibles, tal como se indica de forma explícita en el artículo 9, párrafo 1 a), de la Convención. No obstante, es el proceso global de educación inclusiva el que debe ser accesible, no solo los edificios, sino también la totalidad de la información y la comunicación, incluidos los sistemas de asistencia ambiental o de frecuencia modulada, los servicios de apoyo y los ajustes razonables en las escuelas. A fin de fomentar la accesibilidad, la educación debe promover la lengua de señas, el Braille, la escritura alternativa y los modos, medios y formatos de comunicación y orientación aumentativos y alternativos, y ser impartida con dichos sistemas (art. 24, párr. 3 a)), prestando especial atención a los lenguajes adecuados y a los modos y medios de comunicación utilizados por los estudiantes ciegos, sordos y sordociegos. Los modos y medios de enseñanza deben ser accesibles y aplicarse en entornos

accesibles. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación general N° 2, Artículo 9: Accesibilidad, 2014)

Ambas observaciones generales nos permiten apreciar que todas las barreras que puedan identificarse y que dificultan el desarrollo de las personas con discapacidad, y en este caso puntual, la educación, deben ser atendidas tomando en consideración la diversidad existente en materia de discapacidad, por lo que resulta indispensable identificar que existe discapacidad visual (que a su vez tiene diversos grados), discapacidad auditiva, discapacidad motriz, discapacidad comunicativa, discapacidad cognitiva y psicosocial, y que existen personas con discapacidad múltiple al combinar algunas de ellas como ha quedado de manifiesto en estos relevantes instrumentos internacionales.

Ahora bien, sirva para vincular ambos derechos con nuestra postura tomar en consideración que, con la intención de brindar una educación de calidad, las instituciones educativas a nivel superior han optado por someterse a procesos de evaluación con fines de acreditación ante distintos órganos evaluadores reconocidos por el Consejo Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (COPAES) que en lo general habitualmente contemplan como parte de los indicadores que son revisados aspectos inherentes a la inclusión educativa para personas con discapacidad, frente a lo cual, derivado de la experiencia como pares evaluadores que hemos tenido en años recientes, las instituciones de educación superior, en lo general, se abocan a atender este indicador primordialmente en relación a la infraestructura del plantel con la implementación de rampas de acceso, de elevadores que permitan acceder a distintos pisos, contar con espacios especiales en auditorios o sanitarios, así como en los estacionamientos y en algunas ocasiones dotando el servicio de transporte a personas con discapacidad, incluso en ciertos casos existen placas que indican lugares en formato braille, pero existe un común denominador en todos estos ejemplos, primordialmente hablamos del acceso y permanencia a las instalaciones. En otras ocasiones, las menos en la modesta experiencia que tenemos, existen apoyos para brindar lecturas en formato braille, tal como sucede en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y que genera mayor accesibilidad en relación a la información. Sin demeritar ninguno de los supuestos anteriores, la reflexión que surge deriva de que como ya se dijo, mayormente se centran en la infraestructura y desafortunadamente no se atiende, en muchos casos a los tipos de discapacidad existentes o a la accesibilidad a la información o comunicación en los servicios brindados por las instituciones de educación superior, lo que nos permite emitir diversas interrogantes, que, aclaramos, se hacen con un ánimo reflexivo, como por ejemplo, aun en relación al acceso a las instalaciones ¿Cuántas de nuestras instituciones cuentan con guías en el suelo para personas con discapacidad visual?,

¿Cuántas de ellas están preparadas para recibir a un estudiante que se apoye con un perro guía?, o bien, en relación a la comunicación que debe existir, ¿Cuántas personas del área administrativa o del personal docente están capacitadas para comunicarse vía lenguaje de señas?, ¿La normatividad y la información general de las instituciones se encuentra en braille o distintos formatos de lectura accesibles?, ¿Existen materiales didácticos de las diversas asignaturas en estos formatos accesibles para personas con discapacidad visual?, ¿Se cuenta con software especializado en la materia dentro de nuestras universidades?, ¿Nuestras bibliotecas tienen acervo en formatos de lectura accesible?, ¿Existe capacitación a la planta docente y administrativa para la atención a personas con discapacidad?, ¿Qué sucede en casos de personas con alguna discapacidad de naturaleza cognitiva o psicosocial?, todo ello debe llevarnos a la pregunta, ante las carencias que pudieran existir en este rubro, ¿realmente la educación resulta inclusiva?, y como consecuencia de ello, ¿Las personas con discapacidad realmente tienen acceso a la educación o solamente a las instalaciones de las instituciones de educación superior?, reiteramos que el presente trabajo no pretende un abordaje cuantitativo, sino que se trata de una aportación teórica que pretende, derivado del análisis de la normatividad aplicable despertar la reflexión en sus lectores, con la esperanza de que en cierta medida pueda sembrar inquietudes en las autoridades universitarias y como consecuencia de ello se generen acciones que permitan acercarnos más puntualmente a la educación inclusiva proyectada en los textos normativos.

Finalmente, previo a abordar nuestras conclusiones y propuestas, y en atención a que tal como lo refleja el título de este modesto trabajo, consideramos que la accesibilidad puede servir de vía para la educación inclusiva, nos permitimos hacer referencia a distintos conceptos o acepciones de esta. El Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad identifica que la educación inclusiva debe entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles deseables de integración escolar de todos los estudiantes, supone la formulación y aplicación de estrategias de aprendizaje que den respuesta a la diversidad del alumnado, generando las bases de una educación con las mismas oportunidades para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con discapacidad, 2015). Por su parte, para Gutiérrez Arenas y Maz Machado citados por la Secretaría de Educación Pública, La educación inclusiva implica que el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, sin distinción de ningún tipo, contribuyendo por esa vía a enfrentar los procesos de exclusión social que afectan a los grupos y personas en situación de desventaja social (Secretaría de Educación Pública, 2017). Y por último es de llamar la atención la concepción de Patricia Plancarte Cansino para

quien la inclusión educativa es un proceso en donde participan todos los alumnos, profesores, administrativos, padres de familia, así como la comunidad aledaña y se enfoca a eliminar la exclusión y a brindar una educación efectiva y de calidad a todos los educandos, por medio de cambios o reestructuras en los centros escolares en relación con las políticas, las actitudes, los valores y las prácticas.(Plancarte Cansino, 2017).

CONCLUSIONES

En atención a la normatividad expuesta y analizada podemos arribar a diversas conclusiones que son expuestas en las siguientes líneas y que a su vez nos permiten generar distintas propuestas.

Primero es indispensable identificar que las personas con discapacidad son titulares de derechos al igual que cualquier individuo y cuentan con una protección reforzada tanto en el derecho nacional como en el internacional mediante distintos instrumentos normativos.

Dentro de la esfera jurídica reconocida a las personas con discapacidad se encuentra el derecho a la educación que por lo tanto debe ser una educación inclusiva con accesibilidad y en la que se realicen los ajustes razonables que se requieren en atención a las necesidades particulares del alumnado con discapacidad y los distintos tipos de discapacidad existentes.

La accesibilidad implica el acceso a las instalaciones (infraestructura) así como en materia de transporte, comunicación, información, servicios y uso de tecnologías, y por lo tanto es un medio para la consecución de otros derechos como lo es en este caso el de una educación inclusiva y de calidad.

Las instituciones de educación en lo general, y particularmente las de educación superior requieren contar con personal capacitado en la atención de personas con los distintos tipos de discapacidad, además de realizar los ajustes necesarios en atención a las distintas necesidades existentes para brindar el servicio en igualdad de condiciones que al resto del alumnado.

A manera de propuestas o alternativas para tal efecto, en el entendido que no se excluyen entre ellas, nos permitimos sugerir lo siguiente:

Alternativa 1.- La creación de una unidad de apoyo a nivel institucional que cuente con personal capacitado con suficiencia y disponibilidad para servir de apoyo en la atención a alumnas y alumnos con discapacidad.

Alternativa 2.- Que cada unidad académica cuente con una unidad de apoyo especializada en la atención a personas con discapacidad.

Alternativa 3.- Contratación de personal docente y administrativo con formación para atención a personas con discapacidad tanto en el área de

servicios como en la catedra.

Alternativa 4.-Capacitación permanente al personal docente y administrativo en atención a personas con discapacidad que permitan la comunicación y servicio adecuado.

Alternativa 5.- Creación de material didáctico de las distintas asignaturas impartidas en formato de lectura fácil, braille, audio y/o el formato que se requiera en atención a los distintos tipos de discapacidad.

Alternativa 6.- Adecuación en las instalaciones para que además de las rampas de acceso se cuente guías y señalética en formato de lectura accesible.

REFERENCIAS

- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014).
Observación general N° 2 Artículo 9: Accesibilidad.
- Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2016).
Observación General No.4 sobre el derecho a la educación inclusiva.
- Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad | 29 de mayo de 2015, consultado en:
<https://www.gob.mx/conadis/es/articulos/educacion-incluyente?idiom=es>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Congreso de la Unión (1917).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ley General de Educación. Congreso de la Unión (2019).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva.
Revista de Educación Inclusiva, 10(2), 213-226.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo, Equidad e Inclusión.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283701/E_Equidad-e-inclusion_0717.pdf

ARTE PARA TODOS

El arte es para todos

Mónica Karinna Mata Domínguez

moonica.2992@gmail.com

Universidad de Pedagogía Aplicada

RESUMEN

El arte se expresa como una herramienta que promueve la inclusión, especialmente en el proceso de aprendizaje. Es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente.

El presente ensayo analiza el arte como una herramienta en el proceso de inclusión social de los alumnos con discapacidad y cómo es práctico como enseñanza, promueve condiciones para que estas materias deserten en sus construcciones de significado sobre sí mismas y sobre su relación con el mundo.

PALABRAS CLAVE: Proyecto de inclusión, discapacidad, planeación operativa, evaluación.

INTRODUCCIÓN

A través de este ensayo se hablará del proyecto de inclusión “El arte es para todos”, el cual se llevó a cabo en la escuela primaria “Profr. Luis Tijerina Almaguer” con un grupo de quinto grado, y con la participación de alumnos con discapacidad que conforman dicho plantel.

La implementación de dicho proyecto se hizo en diferentes etapas o fases de manera en que su ejecución fuera la óptima y se tomarán en cuenta todos los elementos incluidos en la planeación operativa.

Para poderlo realizar fue requerido una serie de materiales didácticos e instrumentos de evaluación; así mismo se recabaron evidencias como fotografías, videos y audios para documentarlos en este ensayo para darlos a conocer y compartir las experiencias vividas a través de ellos.

DESARROLLO DEL PROYECTO Y METODOLOGÍA

Hoy en día se busca que la educación en las escuelas sea inclusiva, sin importar el nivel educativo o si es pública o privada. La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudios hasta la pedagogía y la enseñanza.

Estamos conscientes que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones como el género, discapacidad, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad o la situación económica.

Por ende, se busca que la inclusión comience en los primeros años de vida, momento en el cual se sientan las bases para el aprendizaje permanente y se forman los valores y actitudes fundamentales. Durante la primera infancia surge la desigualdad en el aprendizaje y en otros aspectos del desarrollo infantil, por lo que las iniciativas de inclusión educativa deben de comenzar mucho antes de la educación primaria.

Enfocándose en la discapacidad que fue el concepto en el cual me basé para llevar a cabo el proyecto de inclusión, puedo mencionar que la niñez con discapacidad se encuentra entre los grupos más propensos a ser excluidos, pues la sociedad tiene la idea errónea de que su discapacidad no les permite un desarrollo pleno y que necesitan atenciones especiales.

Los niños y niñas que tienen alguna discapacidad tienen el mismo derecho de llevar vidas plenas, y como docentes es nuestro trabajo otorgarles las herramientas para que puedan ser activos en el desarrollo social, cultural y económico de nuestra sociedad.

De esta manera, educando a los niños y niñas en un ambiente igualitario en el que se considere la diversidad como una oportunidad para aprender, se lograr reforzar la capacidad de los alumnos para superar barreras, alcanzar objetivos y, sobre todo, para que se respeten a sí mismos dentro de un camino que debe llevarlos a potenciar al máximo su desarrollo educativo, laboral y social.

En el presente ensayo, además de reflexionar en torno a la inclusión y la discapacidad, se trata de profundizar en un área que actualmente se encuentra poco desarrollada tanto en la escuela, como en la sociedad, un área que debido a su universalidad y versatilidad podría generar numerosas ventajas como estrategia en una educación intercultural e inclusiva, estamos hablando del Arte como estrategia de inclusión social y escolar.

El arte puede ayudar a las personas con discapacidad, en riesgo o en exclusión social a una integración más real y profunda, desarrollando en ellas tanto habilidades sociales, corporales y psicológicas, así como un desarrollo verdadero de la autoestima y el autoconcepto.

Es sabido que, en la escuela, cuando los niños están en contacto permanente con el sonido, el color, las formas, el movimiento, las texturas, el ritmo, la armonía, todos los siguientes aprendizajes que asomen serán más fáciles de copiar, internalizar y de devolverlos transformados. Las artes producen sensaciones únicas, placenteras, cuando se trabajan en el aula, que llevan a emociones positivas.

El dibujo, la pintura y la escultura llevan a los niños a construir una representación de cómo piensan y la manera en la que ven el mundo; este es un proceso en el que el pequeño procesa lo que percibe en su entorno y lo reinterpreta con lo que siente en su interior. A nivel emocional, las

artes plásticas ayudan a que los niños forjan su personalidad, desarrollos su creatividad y mejoren su autoestima; haciéndoles más fácil expresar sus sentimientos, deseos y emociones.

En su libro “The Discovery of the Child”, María Montessori menciona la manera en la que el dibujo es beneficioso en la formación de los niños: “No enseñamos el dibujo por el dibujo, sino para proporcionar la oportunidad de preparar los instrumentos de expresión... Esto es una verdadera ayuda para el dibujo libre, que, al no ser desagradable ni incomprendible, estimula al niño a continuar”. Su enfoque se concentra en establecer las bases dentro de cada niño, para que este pueda tener éxito a través de su propia iniciativa, mientras crea en él una conciencia y apreciación artística de su entorno.

Diversos estudios sostienen que la enseñanza de las artes, desde los primeros años de un niño, lo ayudan a desarrollar numerosas habilidades que lo acompañarán a lo largo de su vida. Por este motivo, la educación artística debe ser una pieza fundamental en la formación académica de los niños y no únicamente un complemento, tal como afirma Howard, Gardner profesor de la universidad de Harvard: “Un buen sistema educativo, tiene que alimentar y fomentar todas las formas de inteligencia, incluidas las relacionadas con el arte; en caso contrario, descuidara parcelas fundamentales del potencial humano y frenaría el desarrollo cognitivo de los niños”.

El arte es un recurso positivo para trabajar con niños con necesidades especiales, ya que facilita y acorta los problemas que pueden presentarse en áreas como el lenguaje, destrezas lógico-matemáticas, motricidad, problemas de comportamiento, entre otros.

La ruta metodológica de este proyecto fue primeramente un sondeo acerca del tema de la inclusión, a su vez se realizó un diagnóstico para conocer lo que sabían los alumnos sobre el contenido para que posteriormente pudiera llevar a cabo el diseño del proyecto, es decir la construcción del mismo que se basó en una planeación operativa con la propuesta del proyecto de intervención, así como los materiales e instrumentos de evaluación que se utilizarían en el desarrollo de la actividad. Dentro de la planeación operativa se mencionaron los materiales e instrumentos que serían necesarios, entre los materiales fueron pinturas, pinceles, papel Kraft y paliacates, y por otro lado se utilizaron métodos e instrumentos como lo fueron la observación, escala estimativa y la autoevaluación.

A continuación, se relatará cada una de las fases del proyecto de inclusión que se implementó, con la finalidad de documentar cada paso hasta la culminación del mismo.

FASE 1: SONDEO

Se realizó un sondeo con los alumnos del grupo de quinto grado respecto al tema de la inclusión, para saber qué conocimientos tenían acerca de ese concepto; la mayoría lo relacionaba con la discapacidad, mencionaban que todos tenían los mismos derechos, que debían incluir a todos en el mismo entorno sin importar su situación, características, lengua, sexo, necesidades, lugar de origen o discapacidad.

Teniendo el antecedente de que a mis estudiantes les gusta trabajar de manera colaborativa, les di la indicación que formaran equipos y de manera organizada propusieran una actividad para llevarla a cabo. Entre las respuestas estuvieron: hacer un cartel sobre los diferentes tipos de discapacidad, ver una película o video respecto al tema, investigar sobre la inclusión, y otros más con muy buenas propuestas. Uno de los equipos dio una respuesta que me pareció muy interesante, ellos escribieron que les gustaría hacer una actividad donde se ayuden entre sí simulando que tienen alguna discapacidad.

Posteriormente lo comentamos grupalmente y entrelazamos todas las ideas para así comenzar a darle forma al proyecto.

FASE 2: NOMBRE DEL PROYECTO Y OBJETIVO

Una vez que se tuvo una clara idea del proyecto que se quería realizar, buscamos un nombre para él, el cual fue: “El arte es para todos”, enfocado en la asignatura de educación artística y transversalmente con la materia de formación cívica y ética.

El objetivo era claro, que los estudiantes mostraran empatía y reflexionaran acerca de cómo una persona con discapacidad puede desarrollar sus sentidos y talento mediante el arte (la pintura) a pesar de las adversidades, potencializando así sus capacidades.

Mediante esta fase se les explicó detalladamente a los estudiantes de qué trataría el proyecto: harían una pintura u obra de arte junto con otro compañero (pudiendo ser un compañero de clase o un compañero de otro grupo que tiene discapacidad) y juntos tratarán de hacer un dibujo con los retos o barreras que podrían enfrentar si tuvieran discapacidad (no tener alguna de sus extremidades, discapacidad visual o motriz), es decir cubriendose sus ojos, pintando con un pie, con su boca o con su mano menos dominante.

Después de que se organizara la actividad en el grupo y los alumnos supieran de qué trataría, puse en marcha la planeación operativa del proyecto de manera que fuera algo que tuviera un impacto positivo en la manera de pensar y actuar de los niños frente al tema de la inclusión.

Dentro de la planeación se tomaron en cuenta aspectos como: objetivo o propósito, fecha y tiempo de aplicación, competencias, ejes de enseñanza, espacio a trabajar, organización, recursos materiales, actividades a desarrollar, instrumentos y técnicas de evaluación, adaptaciones curriculares, etc.

FASE 4: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO CON EL EQUIPO DE APOYO Y PADRES DE FAMILIA

Una vez que se tuvo lista la planeación acudí con la maestra de apoyo para compartirla con ella y también que me brindara más información acerca de los alumnos con discapacidad que actualmente se atienden y la manera en que podíamos trabajar con ellos.

Me comentó que hay seis alumnos diagnosticados, cuatro de ellos con discapacidad intelectual, uno con discapacidad intelectual y problemas de lenguaje, y uno más con autismo. Hablamos un poco de las características de cada uno, si podía haber alguna complicación con alguno de ellos, así como los materiales que usarían y que compañeros podían guiarlos durante la actividad.

A su vez se les envió un mensaje a los padres de familia para pedirles su apoyo con los materiales que se necesitaría y se les comunicó de qué trataría la actividad que realizaríamos, lo cual les pareció muy grato.

FASE 5: ORGANIZACIÓN PREVIA

Un día antes de la implementación del proyecto se les recordó a los estudiantes que debían traer los siguientes materiales: pinturas acrílicas, pincel, paliacate, toallas húmedas, ropa y calzado cómodo. Y se les hizo énfasis en que no faltarían para que pudieran participar en esta dinámica, la cual les iba a gustar mucho e iban a aprender y experimentar cosas nuevas.

FASE 6: INICIO DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN

Después de tomar sus respectivas clases y receso, nos pospusimos a iniciar con el proyecto. Primeramente, comenzamos una plática muy amena en donde retomamos el objetivo del proyecto que conformamos, hablamos acerca de la inclusión, la discapacidad y las artes; los alumnos expresaron sus opiniones y expectativas de la actividad que estaba próxima por rea.

Posteriormente, se le pidió a la maestra de apoyo con el permiso de la directora y maestros titulares que acudieron al salón los alumnos de los otros grupos que participarán en la actividad.

Entre risas y nervios los estudiantes esperaban que llegaran sus compañeros, incluso algunos de ellos tenían anotadas algunas preguntas que querían hacerles como: ¿qué es lo que más te gusta hacer?, ¿cuál es tu

deporte favorito?, ¿qué te gustaría ser de grande?, ¿cómo te llevas con tus compañeros de clase?, ¿te gusta pintar?, de manera en que pudieran interactuar mejor y conocerlos, lo cual me pareció un buen gesto.

Al llegar los alumnos, la maestra de apoyo los presentó con ellos y dio unas palabras respecto al tema de la discapacidad e inclusión en la escuela, y reconoció el hecho de llevar a la práctica actividades en donde se involucren y convivan todos los estudiantes. Enseguida comenzaron a hacerle preguntas a los niños, los cuales se sintieron muy felices de que los tomaran en cuenta y quisieran conocer un poco más de su vida, gustos o preferencias.

FASE 7: DESARROLLO DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN

Al finalizar la presentación y acercamiento con los alumnos, nos decidimos a bajar al patio en donde de manera colaborativa, reunimos y repartimos los materiales necesarios para la implementación de la actividad.

Antes de iniciar se le dieron unas breves indicaciones de manera muy clara para que todos pudieran comprender lo que se iba a hacer. Una vez que se les indicó con qué compañero harían el dibujo, se dispusieron a tomar un lugar y comenzar a plasmar su obra de arte. Me sorprendió el hecho de que ningún alumno puso alguna excusa o mostró una actitud negativa frente a los demás, al contrario, entre ellos se “peleaban” para que les tocara trabajar con los estudiantes con discapacidad, ya que querían ayudarlos y convivir con ellos.

Conforme fueron pasando los minutos, se les iba dando la indicación de cambiar de dinámica: “Ahora dibujarás con tu mano menos dominante”, “Ahora venga los ojos de tu compañero y guíalo para que dibuje”, “Toma tu pincel con la boca e intenta seguir dibujando”, “¿Qué te parece si dibujamos con los pies?”.

Conforme fueron sucedieron dichos retos, observé que el alumno con autismo se frustró al momento de que le vendaran los ojos y salió corriendo, después se le dijo que harían el intento nuevamente, pero ahora con la boca y aun así mostró rechazo; en todo momento la estudiante que se encontraba con el conformando el equipo lo alentó a continuar y a dibujar junto a ella. Después se le invitó a pintar de manera libre, para que no sintiera la presión o miedo por hacer algo que no le gustara.

Así como lo menciona Gómez (2014, p. 23): “*El arte permite respetar el ritmo de cada estudiante, trabajando la acción pedagógica como una guía y no como una imposición*”.

La maestra de apoyo me explicó que el alumno solo tenía tu atención durante máximo 5 minutos y necesitaba estar de pie o manipulando algún

material didáctico ya que se estresa si permanecía mucho tiempo sentado o realizando una actividad.

Mientras continuaba mi observación, pude notar que los alumnos con discapacidad intelectual tenían ideas muy novedosas y creativas al dibujar, y algunos de ellos pedían que me acercara para ver cómo lo hacían, por tal motivo puede tener un mayor acercamiento y comprensión de cómo es que se desenvuelven al estar acompañados, teniendo una guía y principalmente qué tan importante es la motivación y el reconocimiento de los demás para con ellos.

Así pues, fue transcurriendo la actividad entre risas, convivencia armónica, mucha creatividad y uno que otro tropiezo al intentar dibujar con los ojos vendados o pintar con sus pies. Sus comentarios fueron muy positivos: “Maestra miré mi dibujo, ¿le gusta?”, “Maestra si pude dibujar con mi pie”, “Me fui chueco porque no veía, pero estuvo divertido”, “Maestra, Oscar me ayudó a dibujar y si pude”.

Finalizando el tiempo establecido para el desarrollo, se les pidió que recogieran su material y limpiaran el área en donde habían trabajado. Realizamos un recorrido para ver cada una de las pinturas y tomarnos una foto. Se le agradeció al equipo de apoyo y a los niños por haber participado en esta dinámica.

FASE 8: TÉRMINO DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN

Recapitulando lo anterior, ya en el salón de clase comentamos sobre lo que más les había gustado de la actividad, qué les había parecido el trabajar con sus compañeros con discapacidad y qué enseñanza les había dejado este proyecto.

Aún con la emoción y pintura en las manos, compartieron su sentir con sus compañeros de grupo respecto a lo que habían aprendido a través de la actividad. Para concluir se les pidió responder una autoevaluación a manera de reflexión, para que por medio de ella pudieran plasmar sus conclusiones.

RESULTADO

Los resultados obtenidos de la implementación del proyecto de inclusión fueron positivos respecto a la forma en que se llevó a cabo la actividad y la respuesta que dieron los alumnos con su participación, colaboración y reflexión en torno a la discapacidad.

Mediante los instrumentos de evaluación pude analizar la interacción que se dio durante el proyecto y la manera en que se desempeñaron los estudiantes, los niveles de logro alcanzados fueron “logrado”, y “medianamente logrado” en aquellos alumnos que participaron muy poco al momento de expresarse oralmente o durante la realización de la

actividad, pero en general todos adquirieron los aprendizajes y objetivos que se tomaron en cuenta.

Así mismo, a través de la autoevaluación pude obtener más respuestas en torno al tema y sirvieron para dar retroalimentación y complementar las aportaciones de todos los alumnos. Por otra parte, también rescaté algunos testimonios u opiniones, lo cual fue una herramienta muy útil para demostrar los resultados de dicho proyecto.

DISCUSIÓN

Considerando los resultados derivados de dicho proyecto pude determinar que de acuerdo a lo propuesto en la planeación operativa si se lograron alcanzar los objetivos y aprendizajes esperados, esto acorde a la información recabada en los diferentes instrumentos de evaluación, así como en la observación que se dio durante la intervención del proyecto.

EVIDENCIAS DEL PROYECTO DE INCLUSIÓN

Figura 1. Alumnos durante el desarrollo del proyecto “El arte es para todos”



Fuente. elaboración propia

Figura 2. Alumna participando en la actividad



Fuente. elaboración propia

Figura 3. Alumnos al término del proyecto



Fuente. elaboración propia

Figura 4. Instrumento: escala estimativa

Nivel de logro	A: logrado	B: medianamente logrado			C: no logrado		
		A	B	C	A	B	C
No.L.	Nombre						
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							

Fuente. elaboración propia

CONCLUSIÓN

Pude llegar a la conclusión de que el arte es una herramienta de suma importancia en el proceso de inclusión dentro de la escuela, puesto que, a través de él, los alumnos pueden desarrollar habilidades y aptitudes que les sean útiles para su desarrollo personal, emocional, físico y social.

Es relevante plantear el arte en la educación inclusiva como un mecanismo de potencialización y facilitador del desarrollo armónico de las dimensiones de los niños, niñas y jóvenes, y del mismo modo la incorporación de actividades o herramientas pedagógicas transversales que a su vez facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante el proceso de la planeación e implementación del proyecto que desarrollé me di cuenta del gran alcance que pueden tener dichas actividades, con las cuales respondemos a la diversidad de necesidades de cada uno de los estudiantes, y por consiguiente se siembra en los niños un futuro con una sociedad adulta más consciente, tolerante, colaborativa, comprometida, respetuosa y empática con las personas con discapacidad.

En este informe, fue posible reflexionar sobre cómo la dinámica en las interacciones sociales se refleja directamente en la construcción del significado en los alumnos con discapacidad intelectual. Reiterando lo anterior la convivencia o interacción social es una pieza clave para que los estudiantes puedan superar barreras, alcanzar objetivos y, sobre todo, para que se respeten a sí mismos dentro de un camino que debe llevarlos a potenciar al máximo su desarrollo educativo, laboral y social.

Para finalizar quisiera compartirles la siguiente frase: “*En el arte todos somos iguales, es por esto que se vuelve un medio tan valioso para que los niños encuentren en él un espacio de expresión, libertad y confianza*” (Gómez, 2014 p. 29).

REFERENCIAS

- Gardner, H. (1995) *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T.S. Eliot, Marta Graham y Mahatma Gandhi*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gómez, M.S. (2014). *Fortalecimiento de las capacidades artísticas en los docentes para potencializar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proyecto aplicado en el colegio San Gabriel con los docentes de educación inicial, primero de básica y básica elemental* [Tesis de Maestría]. PUCE.
- Montessori, M. (1972). *The discovery of the child*. Ballantine Books
<https://acortar.link/GJA3Zd>
- Tillería Pérez, D. (2019). *El área de educación artística y la discapacidad intelectual*. Homo Sapiens Argentina.
<https://acortar.link/8NtWBD>
- UNESCO (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa

La inclusión educativa del alumnado con discapacidad motriz en la práctica escultórica

Carlos Hernández Arcas

carloshdezarcas@gmail.com

Pedro Alonso Ureña

pedroalonsur@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

Cada vez son más los estudiantes con discapacidad que deciden cursar estudios universitarios. El hecho de tener una discapacidad supone no solo un reto personal sino también la necesidad de una inclusión por parte del profesorado. El objetivo del presente proyecto se centró en la inclusión de un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Murcia (España). El proyecto estaba encaminado a la consecución de las competencias de la práctica escultórica por medio de la utilización de tecnologías que consiguiesen la realización de una obra escultórica con los mismos materiales y medidas que el resto de estudiantes. Para ello, se realizaron una serie digitalizaciones de diferentes objetos reales mediante escaneado 3D y posteriormente se trabajó con una máquina de control numérico computarizado (CNC). De este modo, se consiguió una inclusión total del estudiante con discapacidad fomentando así la participación inclusiva, la motivación y la superación personal.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa, escultura, discapacidad, escaneado 3D, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2020, un total de 3.8 millones de personas en España (el 7.9% de la población) tenían alguna discapacidad reconocida. La discapacidad más común en España es la discapacidad física o sensorial (visual o auditiva), que afecta al 4.4% y al 2.2% de la población, respectivamente. La tasa de actividad (personas con empleo o buscando empleo) entre las personas con discapacidad en España es del 33.4%, frente al 78.4% de las personas sin discapacidad. En cuanto a la educación, el 16.2% de las personas con discapacidad en España tienen estudios universitarios, frente al 29.9% de las personas sin discapacidad. Esto es un claro indicador de las barreras existentes para el alumnado universitario con discapacidad. El estudio realizado por Fundación Universia (2021) deja patente que entre las principales barreras podemos destacar las barreras arquitectónicas (espacios, accesos, pasos...) sin estar

correctamente adaptados para personas con discapacidad. Del mismo modo, el 20% del alumnado universitario considera que no ha tenido adaptaciones curriculares en los contenidos teórico-prácticos y el 15% indica que el profesorado no ha realizado adaptaciones para los materiales durante las clases. Casi la mitad del estudiantado manifiesta la necesidad de adaptaciones para el seguimiento de las clases, así como para la realización de los sistemas de evaluación.

Ello deja patente la necesidad de que el profesorado universitario realice un esfuerzo en la planificación de la enseñanza. De este modo es necesario que el profesorado universitario adapte las metodologías docentes y los sistemas de evaluación para el alumnado con discapacidad (Nyssen, 2023; Porto Castro, 2022). Por lo tanto, el docente en el ámbito universitario requiere de una serie de habilidades y una excelente planificación docente para adaptar los contenidos teórico-prácticos (Paz-Maldonado, 2020).

Este proyecto está encaminado a la consecución de las competencias de la práctica escultórica por medio de utilización de tecnologías que consiguiesen la realización de una obra con los mismos materiales y medidas que el resto de compañeros.

El proceso de la talla madera es una práctica que requiere de gran destreza. Hay que destacar que es un proceso lento y muy laborioso en el que el artista debe emplearse a fondo para poder obtener unos resultados óptimos de forma eficaz. Algunas de las herramientas que se utilizan para la talla tradicional en madera son las gubias combinado con el uso de la maza (Meléndreras Ruiz et al., 2020). Para la utilización de estas herramientas imprescindibles en las fases de desbasto o sustracción de la madera es necesario el uso de ambas manos para poder desarrollar la práctica con eficacia. También en las fases de pulido de la pieza resulta imprescindible el tener operativos todos los miembros superiores (Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020). Por todo esto es necesario concebir otros métodos alternativos para que un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior pueda desarrollar este tipo de prácticas escultóricas de una forma eficaz.

De esta forma muchas de las piezas que se realizan en los estudios superiores o en las escuelas de arte quedan inacabadas debido al gran trabajo que esto conlleva en el lento proceso de sustracción, puesto que todos estos procesos tradicionales requieren de paciencia y gran destreza.

Algunas de las competencias específicas para la asignatura en la práctica de la talla son:

- CE1. “Comprender y dominar el vocabulario códigos y conceptos inherentes a la práctica artística y al lenguaje del arte”.
- CE3. “Adquirir las destrezas propias de la práctica artística, así como de las nuevas herramientas tecnológicas”.

- CE7. “Colaborar en equipo organizando, desarrollando y resolviendo el trabajo mediante la aplicación de estrategias de interacción”.

Por lo tanto, para llevar cabo una adaptación curricular partiendo de las competencias de la asignatura se hace necesario la formación en nuevas tecnologías, por ejemplo, para crear un modelo digital o una réplica se han estado buscando nuevas herramientas de digitalización (Spinola-Elías y Obradó-Santaoliva, 2019). Tal es el caso de escáner de luz estructurada, escáner láser o aplicaciones móviles que serían más adecuadas para la adaptación curricular. Se han analizado variadas aplicaciones móviles tanto para Android como para IOS. Una de ellas es Scann 3D®. Esta aplicación genera una serie de nubes de puntos sin necesidad de recurrir a una plantilla, por lo que resulta bastante cómoda y efectiva. Sin embargo, se decide probar otras aplicaciones y comprobar los resultados obtenidos en cada una de ellas para elegir la más adecuada en cada caso.

Otra de las aplicaciones estudiadas ha sido QLone®. Esta aplicación resulta bastante eficaz a la hora de crear gemelos digitales o una réplica digital de pequeño formato. Es una aplicación que requiere de una serie de plantillas impresas para que la cámara pueda detectar el objeto que se sitúa dentro de la misma. En la última actualización, esta aplicación en su versión de pago, sí que permite la detección de un objeto sin necesidad de una plantilla previa, lo que facilita mucho el escaneado o digitalización de piezas de mayor formato.

Por todo lo expuesto anteriormente cabe mencionar que los objetivos del presente proyecto son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES

- Digitalizar a través de diferentes herramientas y maquinaria para la obtención de un modelo escaneado en 3D.
- Desarrollar los contenidos de la práctica escultórica en la que un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior pueda realizarla con eficacia.
- Introducir al alumno en la técnica de la fotogrametría.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar nuevas formas de concebir proyectos en el área de Escultura y las Bellas Artes.
- Desarrollar un proyecto partiendo de un modelo digital y reproducirlo físicamente en diversos materiales.
- Verificar la utilidad de los resultados obtenidos.

MATERIALES Y MÉTODOS

PARTICIPANTES

El proyecto se desarrolló en un estudiante varón de 44 años con discapacidad motriz en el miembro superior derecho.

INSTRUMENTOS

Para la puesta en marcha del proyecto fue necesario disponer de una máquina de control numérico computarizado o CNC. Del mismo, se necesitaron diversas herramientas para la digitalización en 3D.

Entre los materiales necesarios cabe indicar: bloques de madera de pino, fresas específicas para la máquina de control numérico computarizado, entre otras.

PROCEDIMIENTO

El proyecto se enmarca en el desarrollo de una beca de colaboración del Ministerio de Educación y Formación Profesional durante el curso académico 2022/2023. Concretamente se encuadra dentro la práctica de la talla en madera impartida en el Grado en Bellas Artes de la Universidad de Murcia. Para el desarrollo del proyecto fue necesario la colaboración de algunas estudiantes de dicho título para lo cual se solicitó su consentimiento y su participación fue voluntaria en todo momento. Asimismo, se solicitaron los permisos pertinentes.

Dada la limitación funcional del estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior se usa la técnica de la fotogrametría con ayuda de un dispositivo móvil para poder realizar un escaneado 3D con una sola mano descartando así otros métodos como pueden ser el escáner de luz estructurada u otro escáner láser para obtener el modelo digital.

RESULTADOS

En primer lugar, se hizo una comparativa no solo con aplicaciones de digitalización o escaneado 3D en IOS y Android, sino que también se realizó entre diferentes dispositivos. En este caso la comparativa se realizó con la misma aplicación usando dos dispositivos diferentes: un dispositivo móvil dotado con un sensor de profundidad tipo TOF y, por otro lado, un dispositivo móvil dotado con un sensor de profundidad tipo LIDAR para comprobar los diferentes resultados obtenidos y analizar tanto el dispositivo como la aplicación más adecuada en cada caso.

Tras esto se puso en práctica la digitalización de un mismo objeto en dos aplicaciones con los dos dispositivos diferentes. Dos de las aplicaciones estudiadas fueron Qlone® y PolyCam®, pareciendo esta última la aplicación que generaba mejores resultados dado que no requería ninguna plantilla y, por otro lado, combinaba el uso de las imágenes o fotogrametría

con el sensor de profundidad en cada uno de los dispositivos para conseguir un resultado más adecuado.

Los volúmenes y las formas que genera en la nube de puntos o la malla obtenida en Polycam® es más completa respecto a otras aplicaciones, por lo que resultaba aún más conveniente para las adaptaciones necesarias para un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior, puesto que éste podría usar un dispositivo móvil con una mano para realizar la digitalización o fotogrametría del objeto o la pieza escultórica que deseaba obtener.

Después de realizar una investigación acerca de las diferentes aplicaciones o mejores opciones para hacer una digitalización de una pieza escultórica o de un objeto fue necesario formarse en nuevas maquinarias o herramientas para realizar ese proceso o esa obra escultórica de forma física. En este caso la formación se centró en el uso de la máquina de control numérico computarizado, concretamente en el modelo alarsis FR 180®. Este modelo no era específico para 3D, puesto que solamente permitía trabajar en el eje Z y nos limitaba el tamaño de la pieza. No obstante, es un modelo que nos permitía realizar este tipo de investigación y llevar a cabo las piezas de forma efectiva en la adaptación que pretendíamos conseguir con esta investigación.

Habiendo obtenido la formación y habiendo investigado sobre las diferentes técnicas y maquinarias y habiendo concretado la más adecuada se procedió a realizar una recreación o simulación en 3D mediante fotogrametría con la aplicación PolyCam®. Tras generar la malla y el volumen se envió a un software de edición 3D. En este caso, se usó el software de edición Blender®, un software gratuito y libre. Mediante este software se hizo una corrección de la malla o una retopología. En las siguientes imágenes podemos apreciar el resultado de la digitalización y la corrección del modelo o la malla generada en el software de edición (ver fig. 1).

Fig. 1. Detalle de la digitalización realizada y la corrección de la malla en el software de edición 3D Blender® (captura de pantalla del modelado 3D de la modelo digitalizada).



Fuente. elaboración propia.

Para realizar una simulación virtual de la talla en madera o la escultura a realizar, una vez que se había realizado la retopología o corrección de la malla se envió a un software de edición. En este caso, se usó el software Vcarve pro® en el que se le habían dado las instrucciones necesarias a la máquina de CNC.

Mediante este software pudimos hacer una simulación virtual de cómo quedaría la pieza y al mismo tiempo se generaron todas las instrucciones que se le darían a la máquina de control numérico computarizado para realizar el trabajo final.

El material utilizado o la madera que se decidió que era más adecuada para la realización de las piezas en este caso fue la madera de pino, dado que se trata de una madera de dureza media cuyas vetas permiten visualizar o concebir el volumen de la pieza.

Posteriormente, se colocó un bloque de madera sujetándolo firmemente a la cama o superficie de la máquina. Seguidamente, usamos una escuadra y así atornillando la pieza firmemente para que durante las fases de desbaste y pulido no hubiese ningún tipo de movimiento y las fresas pudiesen llevar a cabo su función fácilmente. Al mismo tiempo se fueron quitando todas las virutas de madera generadas mediante la ayuda de un aspirador.

Como podemos comprobar en la pieza resultante vemos que se ha realizado de forma efectiva consiguiendo una escultura en talla en madera tridimensional (ver fig. 2 y 3).



Fig. 2 y 3 Resultado final de la pieza tridimensional sobre madera de pino. Anverso y reverso



Fuente. elaboración propia

DISCUSIÓN

Tal y como hemos podido comprobar mediante este proyecto se han podido llevar a cabo las adaptaciones necesarias para la consecución de las competencias requeridas para el desarrollo de la práctica escultórica dentro del campo de las bellas artes en un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior. Por lo que se han cumplido los objetivos planteados puesto que se ha conseguido desarrollar los contenidos de la práctica escultórica para que pueda realizarla con eficacia un estudiante con limitación funcional en el miembro superior (Menéndez-Varela y Gregori-Giralt, 2017; Vargas-Pineda y López-Hernández, 2020; Paz-Maldonado, 2020). Al mismo tiempo hemos introducido al alumno en la técnica de la fotogrametría (Luro y Borges, 2022). Se han digitalizado diferentes modelos a través de herramientas y maquinaria para poder obtener un modelo escaneado en 3D. Se ha desarrollado el proyecto partiendo de un modelo digital y se ha conseguido reproducir físicamente en madera y al mismo tiempo hemos contextualizado nuevas formas de concebir proyectos en el área escultura y las bellas artes (Melendreras Ruiz et al., 2020).

Si bien, es de vital importancia la formación y capacitación del profesorado en métodos que permitan una inclusión total. Asimismo, la sociedad actual se ha ido enfrentando a diversos retos entre los que hay que destacar la necesidad de una cooperación entre distintas especialidades como ha sido en el caso de las disciplinas STEAM- Science, Techohology, Arts and Math-. Ello ha dado lugar a nuevas perspectivas histórico-artísticas enfocadas en proyectos híbridos que mezclan sobre la base digital las ciencias, las humanidades e ingenierías (Luro y Borges, 2022).

CONCLUSIONES

El resultado de la pieza final en madera deja patente la utilidad de estas técnicas tanto de digitalización como de procesado adaptada a un estudiante con discapacidad motriz en el miembro superior para que pueda desarrollar la práctica de la talla en madera de una forma eficaz (Melendreras Ruiz et al., 2020). De este modo, se consiguió una inclusión total del estudiante con discapacidad fomentando así la participación inclusiva, la motivación y la superación personal.

Dada la eficacia de los resultados obtenidos se pone de manifiesto la importancia de una adaptación curricular efectiva para una adecuada inclusión del alumnado con discapacidad. El método utilizado es adecuado para un estudiante con limitación funcional en el miembro superior, sin embargo, es interesante ampliar el estudio para comprobar la metodología y resultados para otro tipo de discapacidad con el fin de asegurar la completa inclusión (Nyssen, 2023).

REFERENCIAS

- Fundación Universia (2021). *Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad.* Fundación Universia. <https://tinyurl.com/2p9fmr7u>
- Instituto Nacional de Estadística- INE- (2020). *Encuesta de discapacidad, autonomía personal y situaciones de dependencia.* INE. <https://www.ine.es/index.htm>
- Luro, M. y Borges, M. M. (2022). Humanidades Digitais e Digitalização Tridimensional (3D): algumas considerações. *Revista Estudos do Século XX*(22), 49-66. https://doi.org/10.14195/1647-8622_22_3
- Melendreras Ruiz, R., Marín Torres, M. T., Sánchez Allegue, P. (2020). Flujo de trabajo para la digitalización 3D mediante fotogrametría de las tallas de madera policromada del Santísimo Cristo de la Sangre y su ángel. *Erph*, 27, 52-83. <http://dx.doi.org/10.30827/erph.v0i27.424>
- Menéndez-Varela, J., L. y Gregori-Giralt, E. (2017). La construcción de una identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417-443. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Nyssen, J. M. (Coord.) (2023). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de inclusión.* Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. <https://www.aneca.es/inclusion>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123-146. <https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Porto Castro, A. M^a. (2022). Percepción del alumnado y profesorado universitario sobre la accesibilidad y la inclusión. *RELIEVE*, 28(1), 7. <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23673>
- Spínola-Elías, Y., y Obradó-Santaoliva, E. (2019). La realidad virtual en la enseñanza artística universitaria: Pedagogías de nuevos discursos. En Z. Calzado Almodóvar, G. Durán Domínguez, y R. Espada Belmonte, *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI.* (pp. 1011-1023). Universidad de Extremadura.

Vargas-Pineda, D. R., y López-Hernández, O. (2020). Experiencias de artistas con discapacidad frente a la promoción de la inclusión social. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(1), 31- 44.

INCLUSIÓN EN ESPACIOS UNIVERSITARIOS

Beneficio de la herramienta Wooclap en alumnos con atención a la diversidad dentro del aula de educación superior

Maria Marco Arenas

maria.marcol@um.es

ISEN Centro Universitario, Universidad de Murcia

Gloria Soto Martinez

gsoto@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Maria Cristina Sánchez López

crisalo@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

Actualmente, existe un esfuerzo unánime de impulsar un modelo de educación de calidad e inclusivo. Las aulas universitarias acogen Alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), haciendo patente la necesidad de adaptar la metodología para facilitar la comprensión de los contenidos, de la misma forma los compañeros del aula se benefician del uso de metodologías activas dentro del aula, hablando así de inclusión de las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje. Desde el ámbito de la tecnología de la información y la comunicación han abierto la necesidad de que el docente cambie su forma de enseñar, pudiendo ser una herramienta muy útil para la inclusión, además de motivarlos en el aprendizaje. La calidad del aprendizaje se relaciona con los recursos dentro del ambiente de aprendizaje (Durán et al. 2021). El objetivo de este trabajo fue conocer el grado de utilidad y beneficio de la herramienta Wooclap en estudiantes de educación superior con y sin diagnóstico de atención a la diversidad. La investigación contó con 96 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Programa Conjunto de Enseñanza Oficiales del grado de Educación Infantil y Primaria (PCEO) de ISEN Centro Universitario adscrito a la Universidad de Murcia (España), en la asignatura Diagnóstico y observación en el aula de educación infantil. Los resultados mostraron una alta utilidad y beneficio de la herramienta Wooclap en el ámbito universitario tanto para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como para el resto de alumnos.

PALABRAS CLAVES: Wooclap, atención a la diversidad, educación superior.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el aula universitaria acoge a estudiantes con intereses y necesidades muy diversas, mostrando así, grupos cada vez más heterogéneos dentro del estudio de una disciplina. En cuanto a la diversidad del grupo existen Alumnos con Necesidades Específicas de

Apoyo Educativo (ACNEAE) y entre sus principales necesidades está el seguimiento de las clases (Castellana y Sala, 2005). La atención a la diversidad en la Universidad está fundamentada desde su propia legislación universitaria. Donde se destaca entre otros principios, el principio de no discriminación e igualdad de oportunidades a través de medidas de acción positiva (Diez y Sánchez, 2015). En este sentido, es necesario que las instituciones de enseñanza superior implementen programas de capacitación docente y cuenten con mecanismos funcionales para atender la diversidad (Paz, 2018). Según Gimeno (1999) resalta que la diversidad apunta a la condición de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en la sociedad tal y como eres.

Bayot et al. (2002) entienden que los distintos ámbitos educativos deben atender a la diversidad partiendo de las diferencias y valorando las características de los alumnos (Bravo y Santos, 2019). Pero normalmente, este colectivo no está en igualdad de condiciones ya que, el aula no dispone de los recursos necesarios para favorecer la inclusión de estos estudiantes y el profesorado no imparte sus clases atendiendo a las necesidades de su alumnado, prescindiendo de utilizar metodologías activas que permitan la participación activa de estos alumnos (Castellana y Sala, 2005). La educación ha de visualizarse desde una nueva perspectiva, donde se pueda potenciar el desarrollo humano de todos los estratos sociales, no solo diagnosticar e intervenir las aulas de clase; por el contrario, hay que reconocer la interacción socio-cultural de todos los sujetos que participan en el proceso educativo, sin señalar las diferencias ni cuestionar los planteamientos por la búsqueda de transformaciones generadoras de calidad de los sistemas educativos.

Tras una búsqueda de información sobre el tema, hallamos una gran cantidad de libros y artículos referentes a la diversidad, sobre todo, en las aulas de centros de educación obligatoria. Sin embargo, respecto al nivel de estudios universitarios, las investigaciones realizadas son menos. En la práctica podemos observar que la educación obligatoria está muy presente el término de inclusión debido al gran esfuerzo de los maestros y profesores de darle sentido a través de poner medidas, adaptar metodologías y poner de manifiesto medidas específicas, mientras que en la educación superior este concepto está mucho más difuso, ya que las medidas son demasiado genéricas, el número de alumnos dentro del aula es el doble o el triple dependiendo de la titulación y el profesor no tiene una gran formación para atender las necesidades de sus alumnos (Mayo et al. 2020). Ante esta situación la universidad debe buscar nuevos métodos y enfoques que favorezcan la inclusión de los alumnos en el día a día (Sánchez et al., 2016).

De esta forma, analizar la enseñanza es un aspecto clave para entender la diversidad educativa. La función docente no solo está ligada al aspecto

pedagógico, sino que los educadores han de ser abiertos ante los estudiantes para generar un aprendizaje reflexivo, significativo y crítico que les permita razonar sobre las dimensiones sociales donde se desenvuelven. Arnaiz (2003) ya resaltaba la importancia de crear instituciones acogedoras, que brinden una educación de calidad, valorando a todos los estudiantes por igual y sin que sus condiciones personales (físicas, intelectuales, sensoriales), sociales, emocionales o lingüísticas sean un límite para el acceso al establecimiento.

Dichas instituciones deben provocar espacios de aprendizaje diseñados para que todos los educandos puedan convivir y desarrollarse sin importar sus ideas, pensamientos, preferencias. Además, el profesor universitario debe enfrentar estos cambios de manera positiva al utilizar mecanismos que eviten toda forma de discriminación y exclusión (Cañedo y Figueroa, 2013). Para ello, la gran premisa a conseguir en la inclusión de todo el alumnado sería el compromiso por parte de los docentes sobre su forma de entender y adaptar la educación. Es de esta manera, que el docente universitario debe tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la inclusión, empezando con una actitud de aceptación y disposición al cambio cuando es necesario (Castellana y Sala, 2005), haciendo evidente la necesidad de adaptar la metodología para facilitar la comprensión de los contenidos y empujarles a que puedan seguir el ritmo de aprendizaje que se les propone.

A través de este estudio se ha mezclado innovación con diversidad, con el fin de destacar las ventajas que tienen los recursos digitales para aquellos alumnos que presentan dificultades del aprendizaje y para el resto de compañeros que integran un aula, ya que estos se benefician del uso de metodologías activas dentro del aula, hablando así de inclusión de las necesidades y diferentes ritmos de aprendizaje. Y desde el ámbito de la tecnología de la información y la comunicación han abierto la necesidad de que el docente cambie su forma de enseñar, cuestionándose la metodología, desde una enseñanza tradiciones de exposición de ideas a una herramienta interactiva muy útil para la inclusión de todos los ritmos de aprendizaje. La calidad del aprendizaje se relaciona con los recursos dentro del ambiente de aprendizaje (Durán et al., 2021).

Los cambios sociales y educativos de las últimas décadas han incrementado una serie de responsabilidades en los profesionales de la educación para desarrollar el proceso formativo mediante prácticas pedagógicas de calidad. Ya que, se ha demostrado que los recursos digitales provocan un gran enganche entre los estudiantes, favoreciendo la colaboración inter-escolar (familias, estudiantado y docentes) y permiten superar ciertas desigualdades sociales, promoviendo una educación más inclusiva (Novillo et al., 2017). En el campo universitario, el uso de dichos recursos aporta mayor conexión con la asignatura, con el profesor y al estudiante con

necesidades educativas especiales a conseguir una mejor integración en el aula y en la sociedad.

De este modo, el alumnado en general y con especial hincapié, el que presenta NEAE, prestará más atención y se encontrará más motivado al contenido a aprender. Asimismo, siguiendo a Peña y Otálora (2018) los maestros deben fortalecer sus conocimientos en el manejo de plataformas digitales puesto que se ha observado que insertar estas en sus estrategias metodológicas mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, ofrecen una educación de mayor calidad; permitiendo el derecho de todos los alumnos a una educación inclusiva. El trabajo que aquí presentamos parte de una investigación más amplia. El objetivo de este trabajo fue conocer el grado de utilidad y beneficio de la herramienta Wooclap en estudiantes de educación superior con y sin diagnóstico de atención a la diversidad.

MÉTODO

El estudio se compuso de una muestra de 96 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico del tipo incidental o por accesibilidad. Todos los participantes de la muestra de estudiantes universitarios fueron voluntarios de asignaturas en las que el equipo de investigación tiene docencia.

Respecto a la titulación, 69 pertenecían al Grado de Maestro en EI (71.9%) y 27 al doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria (28.1%). De todos los alumnos encuestados, 4 tienen un diagnóstico con dificultades de aprendizaje (4.2%). El Diagnóstico que tienen las estudiantes identificadas con dificultades de aprendizaje es el siguiente: Dislexia, Ansiedad y depresión, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y Trastorno Límite de la Personalidad (TLP).

Para recabar la información pertinente, se empleó un cuestionario realizado a través de la plataforma Google Forms. El cuestionario estaba compuesto por 15 ítems sobre el conocimiento y uso de herramientas digitales, incidiendo concretamente en la utilidad, interés y motivación de la aplicación Wooclap. Este cuestionario era de elaboración propia y validado por un grupo de innovación docente. Algunos de los ítems del cuestionario comprendían cuestiones como: ¿Consideras Wooclap una herramienta provechosa para el estudio de la asignatura?; ¿Te resulta motivadora la herramienta Wooclap? Las opciones de respuesta del cuestionario eran: respuestas dicotómicas (si/no). Y respuesta de escala tipo Likert valorada de 1 a 4 donde las puntuaciones de la escala correspondían a los siguientes valores: 1- nada. 2- poco. 3- bastante y 4- mucho. Y se entrevistó con cuatro preguntas a las alumnas con necesidades educativas de apoyo educativo. Las preguntas formuladas en la entrevista fueron las siguientes: ¿Te ha ayudado este recurso en la comprensión de la asignatura? ¿Crees que te ha beneficiado en el estudio de la asignatura de

cara al examen? ¿Qué diferencias encuentras de utilizar Wooclap a utilizar otras aplicaciones? ¿Preferirías utilizar Wooclap en el resto de las asignaturas? ¿Has encontrado alguna dificultad en el manejo de la aplicación?

El procedimiento comenzó por solicitar formalmente la valoración favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia. Asimismo, siguiendo los criterios éticos internacionales recogidos en la Declaración de Helsinki, se adoptaron las medidas oportunas para garantizar la completa confidencialidad de los datos personales de los sujetos, de acuerdo con la Ley Orgánica 3/2018 de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Respecto a la muestra se obtuvo a través de un muestreo no probabilístico intencional, ya que fueron los estudiantes de la asignatura propiamente impartida los que formaron parte del estudio. De este modo, se contactó con ellos presencialmente, aunque los cuestionarios se cumplimentaron de forma virtual con la herramienta Google Forms, durante las semanas de inicio de clase. A las alumnas con NEAE, además de cumplimentar el cuestionario inicial se les realizó una entrevista para conocer su opinión y el grado de satisfacción con la herramienta Wooclap.

La administración de los instrumentos tuvo un carácter anónimo y confidencial.

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS v.28.

RESULTADOS

A nivel general, el total (96) de estudiantes encuestados expresan que les resulta útil utilizar herramientas tecnológicas en el aprendizaje de las asignaturas (99%). El 96,9% no ha utilizado la herramienta Wooclap anteriormente y al 90,6% les gustaría trabajar en la asignatura de Diagnóstico y observación en el aula con esta herramienta.

A continuación, de forma específica, se presentan (Figural,2,3, 4) los datos obtenidos de la entrevista realizada a las estudiantes.

Figura 1. *Respuesta de estudiantes a pregunta 1 en Entrevista*

Pregunta 1: ¿Te ha ayudado este recurso en la comprensión de la asignatura?

Alumna 1 Dislexia	Este recurso me ha servido para repasar el contenido de la asignatura
Alumna 2 Ansiedad y depresión	Si, ha sido un apoyo y una forma de ir refrescando las cosas más importantes.
Alumna 3 TDAH, TLP	Si, las preguntas al ser claras, me han ayudado a poner cosas en mi cabeza en un orden y que no sea simplemente un montón de información
Alumna 4 TDAH	Si, para repasar el contenido.

Fuente. elaboración propia

Como se puede observar, las cuatro alumnas entrevistadas opinan que este recurso es beneficioso para estructurar y repasar la asignatura.

Figura 2. Respuesta de estudiantes a pregunta 2 en Entrevista

Pregunta 2: ¿Crees que te ha beneficiado en el estudio de la asignatura de cara al examen?

Alumna 1 Dislexia	Si, de esta forma puedes hacerte una idea de cómo pueden ser las preguntas y comprobar si sabes o no el contenido.
Alumna 2 Ansiedad y depresión	Si, es una buena forma de llevar el contenido al día.
Alumna 3 TDAH, TLP	Si, porque te da una idea de cómo van a ser preguntas y como estudiar para el examen
Alumna 4 TDAH	Me ayuda a estudiar

Fuente. elaboración propia

En la Figura 2, demuestran que esta herramienta beneficia tu estudio y comprensión de la asignatura.

Figura 3. Respuesta de estudiantes a pregunta 3 en Entrevista

Pregunta 3: ¿Qué diferencias encuentras de utilizar Wooclap a utilizar otras aplicaciones?

Alumna 1 Dislexia	La principal diferencia sería que esta aplicación no premia la velocidad de respuesta, además te permite cambiar de respuesta hasta que le des a validar.
Alumna 2 Ansiedad y depresión	En wooclap hay más privacidad a la hora de fallar ya que no salen los resultados, además de que no hay ningún tipo de presión en el tiempo de respuesta.
Alumna 3 TDAH, TLP	Me gusta más Wooclap porque no va cronometrado ni sale en la pantalla de la clase si lo estás haciendo mal, como el kahoot que me pone muy nerviosa y me deja sintiéndome mal después.
Alumna 4 TDAH	No hay tiempo de respuesta

En la Figura 3, las alumnas observan diferencias con otras herramientas, en la rapidez de respuesta y en la privacidad.

Figura 4. Respuesta de estudiantes a pregunta 1 en Entrevista

Pregunta 4: ¿Preferirías utilizar Wooclap en el resto de asignaturas?

Alumna 1 Dislexia	Si, el uso de esta herramienta en otra asignatura permitiría que fuera más dinámica
Alumna 2 Ansiedad y depresión	si
Alumna 3 TDAH, TLP	Si pienso que sería una herramienta útil en todas las asignaturas
Alumna 4 TDAH	si

Fuente. elaboración propia

Las cuatro alumnas piensan que les gustaría utilizar esta herramienta en otras asignaturas y les sería de gran utilidad.

Figura 5. Respuesta de estudiantes a pregunta 5 en Entrevista

Pregunta 5: ¿Has encontrado alguna dificultad en el manejo de la aplicación?

Respecto a las dificultades, las alumnas no encontraron ningún hándicap.

Alumna 1 Dislexia	no
Alumna 2 Ansiedad y depresión	No, es simple y cumple bien su función.
Alumna 3 TDAH, TLP	No solo que a veces como viene en la parte de abajo del todo lo de validar y no resalta mucho no te das cuenta de que está ahí.
Alumna 4 TDAH	no

Fuente. elaboración propia

OTRAS CONSIDERACIONES:

-El botón de validar podría saltar en medio de la pantalla cuando des a la opción que creas correcta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez analizadas las opiniones de los estudiantes y a partir de los datos obtenidos, se presentan las principales conclusiones. Respecto al objetivo conocer el grado de utilidad y beneficio de la herramienta Wooclap en alumnos con atención a la diversidad en educación superior, se puede apreciar de forma evidente que la totalidad del alumnado participante considera de gran utilidad utilizar cualquier herramienta tecnología como aporte de información y motivación al estudio de la asignatura.

En referencia a los alumnos con NEAE que han contestado a nuestras preguntas, queda explícito que utilizar este tipo de herramientas les ayuda a estructurar y motivarse en la asignatura, además de seguir la dinámica de la clase, pero sobre todo le ayuda al estudio de la asignatura, favoreciendo una retroalimentación positiva acerca del estudio de la asignatura.

En cuanto a la discusión, se destaca la importancia de la inclusión de las TIC y específicamente, de herramientas de gamificación como WOOCAP, conllevan un cambio metodológico en las aulas universitarias que supone mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y aumentar la inclusión en las aulas de alumnos con dificultades de aprendizaje. Algo que el profesor presenta buena predisposición tal y como se destaca en algunas investigaciones investigación (Mayo et al., 2020).

Que el profesor decida llevar a cabo una metodología inmersa en las nuevas tecnologías y velando por la inclusión de todos sus alumnos hace que sus alumnos lo valoren positivamente. Aunque es evidente que el uso de esta metodología requiere mayor formación por parte de los docentes no solo en aplicaciones innovadoras, sino que también, necesitan conocer las necesidades de los alumnos que tienen en clase. En el campo universitario, el uso de dichos recursos aporta mayor conexión con la asignatura y con el profesor. Y al estudiante con necesidades educativas especiales le permite conseguir una mejor integración en el aula, le ayuda a estructurar los contenidos y a tener una mayor inclusión en la sociedad.

REFERENCIAS

- Arnaíz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Bayot, A., del Rincón, B., y Hernández, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(1), 70-92.
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91680103.pdf>

- Bravo, P., y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, (26). <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cañedo, T., y Figueroa, A. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200004&lng=es&tlang=pt
- Castellana, M., y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula abierta*, (85), 57-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2059475>
- Diez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025#bib0095>
- Durán, C., Casadiegos, M., y Carrascal, A. (2021). Motivación en estudiantes universitarios como factor generador de la calidad en educativa. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 443-454. file:///Users/marietamarcoarenas/Downloads/BOLETIN+10-13+ESPECIAL_compressed-443-454%20(1).pdf
- Gimeno, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, en R. Alcudia (2000), *Atención a la diversidad, Barcelona*. Caracas-Graó. (Colección Claves para la innovación educativa).
- Mayo, M., Fernández, J., y Roget, F. (2020). La atención a la diversidad en el aula: dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos educativos*, (25), 257-274. file:///Users/marietamarcoarenas/Downloads/Dialnet-LaAtencionALaDiversidadEnElAula-7308214.pdf
- Novillo, E., Espinosa, M., y Guerrero, J. (2017). Influencia de las TIC en la educación universitaria, caso Universidad Técnica de Machala. *INNOVA Research Journal*, 2(3), 69-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5920526.pdf>
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlang=es

Peña, F., y Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, (48), 59-70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7373/6010>

Sánchez, S., Diez, E., y Marín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la educación. Una revisión de casos de éxito en la universidad. *Contextos educativos*, (19). 121.131.<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/218904/S%cc%3alnchez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

La inclusión educativa en la universidad online: una experiencia real

Lucia Granados Alos

lucia.granados@campusviu.es

Barbara Asensi Recuenco

basensi@campusviu.es

Belén Catalán Gregori

belen.catalan0@campusviu.es

Universidad Internacional de Valencia

RESUMEN

El propósito de la educación inclusiva es acabar con los mecanismos de exclusión a los que numerosos estudiantes con discapacidad continúan enfrentándose hoy en día. Según la OMS el 15% de la población mundial sufre algún tipo de discapacidad, pero los que llegan a la Universidad no alcanzan al 2% del total de las personas con discapacidad.

La Universidad virtual es una oportunidad de desarrollo del aprendizaje universal y una opción sin parangón para la accesibilidad en toda su amplitud terminológica (Palacios et al., 2020). Según la Guía de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad (Universia, 2020), ha habido un récord de estudiantes con discapacidad en la Universidad para el curso 2020-2021, incrementándose en un 42% en la última década. Alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en su lema “No Dejar A Nadie Atrás”, la Universidad Internacional de Valencia - VIU ha creado en los últimos años un Servicio de Atención a Estudiantes con Diversidad y Necesidades de Apoyo Educativo (SAED) con el fin de fomentar la inclusión educativa real del alumnado en esta etapa educativa. El objetivo de este trabajo, es presentar los resultados totales de investigación de la implementación y desarrollo de la normativa y protocolos y acciones llevadas a cabo para los estudiantes con discapacidad de la Universidad Internacional de Valencia - VIU.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, discapacidad, educación superior, atención a estudiantes, necesidades educativas

INTRODUCCIÓN

En la educación superior en línea las TIC han revolucionado el panorama educativo. Ha evolucionado de un modelo de educación a distancia centrado en el estudio de manuales con exámenes presenciales, hasta un modelo de presencialidad en línea en la cual se unen la cercanía de la educación presencial con las facilidades e innovaciones que aporta la educación en línea (Urbina, 2022; Zempoalteca et al., 2017).

Para tal fin, las instituciones de educación superior, han tenido que adaptar la gestión del aprendizaje a la transformación de la docencia on line: organización, comunicación, acceso a la información, metodología y evaluación (Berrocoso et al., 2004). Además de crear nuevas necesidades, diferentes a las que se pueden encontrar en la educación presencial, las cuales abarcan todo el proceso de enseñanza aprendizaje: desde la creación de materiales didácticos hasta una evaluación y seguimiento en forma de estudios que ayuden a avalar la educación on line (Cabero Llorente, 2009).

El objetivo de este trabajo, es presentar los resultados totales de investigación de la implementación y desarrollo de la normativa y protocolos y acciones llevadas a cabo para los estudiantes con discapacidad de la Universidad Internacional de Valencia - VIU.

La Universidad Internacional de Valencia-VIU es una Universidad on line, privada y de carácter internacional con 15 años de antigüedad. Como señaló Alós et al. (2019) la Universidad Internacional de Valencia-VIU es un ejemplo de esta evolución, adaptando las características y funcionalidades de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal fin, la VIU cumple por un lado con la necesidad de actualización e innovación constante que requiere el uso de las tecnologías al servicio de la educación y las cambiantes necesidades de los discentes; y, por otro lado, con la formación basada en la transferencia de los conocimientos, habilidades y competencias requeridas a los diferentes componentes de la Universidad. Esto es, desde VIU se sigue la idea de Palacios (2020) la cual expone que la educación superior a distancia utiliza las TIC para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son muchos los aspectos que caracterizan la educación en línea, no obstante, atendiendo a la experiencia en VIU, nos centraremos en una: la capacidad de flexibilidad y adaptación. La educación superior a distancia permite la adecuación de los factores físicos espaciales donde se lleva a cabo la misma y la flexibilidad en el factor temporal. Ambos elementos favorecen la autonomía y la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje sin romper con un acompañamiento y guía real durante el proceso formativo (Muñoz, Espiñeira y Rebollo, 2016). Razón por la cual, las TIC en la educación superior, tienen un beneficio directo en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, o diversidad funcional, convirtiéndose así en una importante herramienta de educación inclusiva (Rebollo y Espiñeira, 2015).

En este punto, se hace necesario definir qué se entiende por discapacidad. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) define discapacidad como un término genérico que abarca las deficiencias, las limitaciones de actividad y las restricciones de la participación. Así mismo, “la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno” (Graham, 2014, p. 7).

Atendiendo a los datos de la OMS y Banco Mundial (2011) aproximadamente un 15% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad, porcentaje representado por un total de más de mil millones de personas. Cifras que tienen una previsión al alza debido al aumento de la longevidad de la población y a los cada vez más asiduos problemas crónicos de salud. Por consiguiente, es una necesidad indiscutible la evolución constante hacia una educación inclusiva la cual, de la mano de las TIC, consiga llegar de igual forma a todos los discentes cualquiera que sea su discapacidad.

En las instituciones de educación superior a distancia, con miras de ofrecer una educación que realmente sea inclusiva se debe poner el foco en tres aspectos importantes; a saber en primer lugar, la formación y concienciación no solo de los docentes sino de todos los agentes por los que pasa el estudiante desde que se informa hasta que egresa en segundo lugar, la actualización e inversión tecnológica al servicio de la adaptación didáctica de los contenidos y clases, y en tercer lugar la conexión y colaboración constante con asociaciones e instituciones que velan por el bienestar social de las personas con discapacidad (Blejmar, 2022 y Díaz-Guillén et al., 2021).

Así pues, relacionado con lo anterior, y según las conclusiones extraídas de varios estudios, para poder llevar a cabo una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de las TIC se deben tener en cuenta cuatro aspectos importantes, tres de los cuales nos conciernen directamente. En primer lugar, es importante tener un conocimiento actualizado acerca de las diferentes herramientas y conocimientos existentes relacionados con las diferentes discapacidades y su atención óptima. Para ello, se hace necesario, aparte de tener en cuenta los estudios realizados en el ámbito, estar en constante contacto con profesionales, asociaciones e instituciones centrados en los diferentes tipos de discapacidades (Samaniego et al., 2013).

En segundo lugar, es necesario que los profesionales de la educación tengan una formación y concienciación acerca de las herramientas existentes para poder adaptar los materiales didácticos y las explicaciones a los diferentes colectivos presentados en el aula. Además de, por parte de la propia institución, dotar de todos aquellos recursos necesarios para que se pueda llevar a cabo una inclusión real utilizando las TIC (Laitón et al., 2017).

En tercer lugar, ya citado en el primer punto, los autores ponen de manifiesto la importancia de la colaboración entre las diferentes instituciones y asociaciones que trabajen las TIC y la atención a la diversidad de manera que haya un constante intercambio de experiencias (Delgado-Ramírez et al., 2021).

En suma, la educación superior a distancia, junto con las TIC, crean el ambiente idóneo para la educación inclusiva, sorteando barreras como

pueden ser las físicas o las temporales. Siendo necesario, desde la propia Universidad, crear políticas encaminadas a que se lleve a cabo una inmersión íntegra y real de aquellos estudiantes con discapacidad (Restrepo et al., 2012).

Desde VIU, una Universidad incipiente, de la mano de profesionales (psicólogos y pedagogos) y junto a los propios usuarios se ha creado una serie de normativas y protocolos, así como convenios y colaboraciones de distinta índole, con el objetivo de conseguir una experiencia educativa inclusiva y de calidad.

Por último, es importante destacar que en el texto se utilizan indistintamente los conceptos de diversidad funcional y discapacidad.

DESARROLLO

En el contexto español la Constitución Española es el documento encargado de recoger y articular los criterios y directrices para establecer un marco normativo que regule la igualdad de condiciones en el acceso a la educación, como marca el artículo 27 de la misma. Además, se contemplan los derechos de las personas con discapacidad y su inclusión social en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre.

Del mismo modo, la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) que tiene continuidad en la actual Ley orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, contempla la igualdad de oportunidades y no discriminación por circunstancias personales o sociales, incluida la discapacidad.

Finalmente, de conformidad con el Decreto 166/2020, de 30 de octubre, del Consell, se aprueban las Normas de organización y funcionamiento de la Universidad Internacional Valenciana (VIU). Concretamente en el artículo 25, relativo a los derechos y los deberes del alumnado, se señala como derechos de los estudiantes “a) La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso o permanencia en la Universidad y en el ejercicio de sus derechos académicos” (p. 10).

La Universidad Internacional de Valencia - VIU desarrolló una normativa específica para favorecer la inclusión educativa de sus estudiantes en la institución. La normativa fue aprobada por Resolución Rectoral el 29 de marzo de 2021 bajo el título “Normativa sobre atención a los estudiantes con diversidad y necesidades específicas de apoyo de la Universidad Internacional de Valencia”. Siendo el objeto de la presente normativa “regular las acciones encaminadas a eliminar las dificultades que impidan o dificulten el acceso y permanencia en la Universidad de los estudiantes con Diversidad funcional y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE)”. Y, el ámbito de aplicación, aquellos alumnos

matriculados en la Universidad que presenten Necesidades Educativas Especiales u otras adaptaciones curriculares que puedan requerir determinados apoyos durante su estancia en la Universidad. En la normativa se distinguen tres tipos de personas con diversidad funcional.

En el primero de ellos se incluyen las Necesidades Educativas Especiales (NEE) tales como la discapacidad sensorial, física e intelectual; Trastorno de Espectro Autista (TÉA); Trastorno Grave de Conducta (TGC); Enfermedades Raras y Crónicas; Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH); Trastornos del Estado del Ánimo y de Afectación Neurológica.

En el segundo grupo se incluyen las dificultades de aprendizaje tales como dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía o discalculia); dificultades por retrasos en el lenguaje y dificultades por capacidad intelectual. Por último, en el tercer grupo se incluyen los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.

La aprobación de esta normativa específica fue un paso adelante para dar la importancia que se merece y cubrir las necesidades reales del colectivo. Para conseguirlo con la mayor agilidad posible, se formó el Servicio de Atención a Estudiantes con Diversidad y Necesidades de Apoyo Educativo (en adelante SAED), un departamento que vela por el alumnado, desde el momento en que tienen interés por estudiar en la Universidad, ofreciéndoles toda la información y realizando un estudio específico de adaptaciones curriculares necesarias para poder cursar sus estudios con todas las garantías.

El departamento SAED, contemplado en el Capítulo II.- Servicio de Atención al Estudiante con Diversidad y Necesidades de Apoyo Educativo (SAED), acompaña al estudiante en la fase previa a su matriculación y a lo largo de todos sus estudios en la Universidad, comunicándose con todos los agentes implicados en el proceso educativo, sobre todo con el área docente.

Por otro lado, se encarga de desarrollar los protocolos y procedimientos necesarios para garantizar la eficacia en los procesos implementados. Se desarrolló el flujo para la gestión e implantación, por parte del Servicio de Atención al Estudiante con Diversidad y Necesidades de Apoyo Educativo, de Planes Personalizados de atención al estudiante que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El conjunto de acciones para la gestión y atención de estudiantes con NEAE se recogen dentro del artículo 6 “Procedimiento de actuación del SAED” y del protocolo establecido para ello. En ellos se especifica que:

cualquier miembro de la comunidad educativa (profesorado, asesor/a, equipo administrativo PAS, orientador/a) que detecta un estudiante con Diversidad Funcional o Necesidades

Específicas de Apoyo Educativo, susceptible de acogerse a la prestación del servicio SAED, informa al estudiante de la posibilidad de llenar la solicitud de prestación del servicio habilitada en el apartado de Secretaría del Campus Virtual.

El procedimiento se desarrolla de la siguiente manera. Una vez recibida la solicitud, el departamento SAED registra la información y contacta con el estudiante, en caso de ser necesario, para un mayor detalle y concreción de sus necesidades.

Después de procesar la solicitud se convoca, como se recoge en la normativa, la comisión SAED formada por un mínimo de 3 miembros de la Universidad. Su composición debe ser: Director/a de Título de la Titulación del estudiante; Orientador/a Académico/a asignado al estudiante; Gestor SAED: Responsable de coordinar, centralizar y custodiar la documentación aportada por el estudiante y un miembro de la comunidad educativa adicional para posibles consultas especializadas según el caso del estudiante.

Posterior a la comisión SAED se elabora un acta en la cual se especifican: fecha y lugar de la sesión celebrada; composición y miembros del Servicio de Atención al Estudiante con Diversidad y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; orden del día y acuerdos adoptados: plan de adaptación personalizado, atendiendo a las necesidades de cada estudiante valorado, con mención expresa a la necesidad o no de figuras de apoyo, así como de adaptaciones curriculares y la firma de los asistentes. Finalmente se da traslado del plan de adaptación a la dirección académica quien lo distribuirá a su vez al claustro de profesorado y a orientación que se encargará de comunicarlo al estudiante para que lleve a cabo un seguimiento.

El orientador académico, asignado a cada alumno en el momento de la matriculación y el cual le acompañará a lo largo de toda su trayectoria académica en la Universidad, llevará a cabo la primera acción de seguimiento. Esta se realiza un mes después del inicio del curso para comprobar que las adaptaciones acordadas han sido adecuadas y cubre sus necesidades educativas y expectativas. En el caso de detectar la necesidad de realizar algún cambio en el plan personalizado se convocará nuevamente a la comisión SAED para realizar las modificaciones necesarias. Una vez comprobada la adecuación de las adaptaciones el orientador realizará un seguimiento continuado y proactivo a lo largo del curso, así como la atención directa y accesibilidad de cara al estudiante.

A su vez, el equipo académico previamente informado del plan individualizado, llevará a cabo las adaptaciones curriculares necesarias, así como una atención individualizada al estudiante.

Según el nivel y la tipología de discapacidad se aplican diferentes acciones y adaptaciones. Por ejemplo, podemos enumerar: ampliación de tiempos en el desarrollo de un examen; acompañamiento tutorizado de un examen; acompañamiento de un intérprete de lengua de signos en defensas y exposiciones, así como en eventos importantes de la Universidad (graduación); subtitulación de las sesiones en diferido, adaptación de los materiales didácticos según la necesidad; adaptación de los calendarios o tutorías personalizadas del profesorado cuando el estudiante lo requiere.

En cuanto a las colaboraciones y convenios de la Universidad, en España existen entidades No Gubernamentales y sin ánimo de lucro subsidiarias de los poderes públicos y dedicadas a prestar servicio los colectivos más desfavorecidos. Con respecto a las personas con diversidad funcional encontramos la Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad y La Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana (FESORD) con las que la Universidad Internacional de Valencia - VIU colabora activamente.

La Fundación ONCE para la Cooperación e Inclusión Social de Personas con Discapacidad trabaja desde 1988 para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad mediante la realización de programas de integración laboral, formación y empleo para personas con discapacidad, así como promover la accesibilidad global favoreciendo la creación de entornos, productos y servicios para todos.

La Federación de Personas Sordas de la Comunidad Valenciana (FESORD) trabaja desde 1978. Su labor parte de la defensa y el empoderamiento de todas las personas sordas y sus familias respetando su identidad, su lengua y su cultura; del fortalecimiento de su red de asociativa; de la defensa y protección del uso de las lenguas de signos como un derecho fundamental.

Atendiendo a los datos extraídos de la Universidad Internacional de Valencia - VIU respecto a los estudiantes que han contactado con SAED, durante el año 2022, encontramos lo siguiente.

Tabla 1. *Porcentaje (%) de solicitudes recibidas por facultad. Año 2022*

Facultades	% Solicitudes
Artes y Humanidades	8,14%
CCSS y Jurídico	14,81%
Ciencia y Tecnología	5,92%
Educación	30,37%
Salud	40,74%

Fuente. elaboración propia

A la vista de la Tabla 1, del total de las solicitudes enviadas, se observa que en el curso de 2022 la facultad de salud fue la que obtuvo un número mayor de solicitudes coincidiendo con el 40,74%, seguido de la facultad de educación (30,37% de solicitudes), CCSS y Jurídico (14,81% de solicitudes), Artes y Humanidades (8,14% de solicitudes) y Ciencia y Tecnología (5,92% de solicitudes). Es importante destacar que las facultades de salud y educación son las que tienen más estudiantes y por ende también más posibilidades de tener alumnos con NEAE.

Tabla 2. Porcentaje (%) de solicitudes tramitadas por tipología de diversidad.

Tipos de diversidad	% Solicitudes tramitadas
Auditiva	6.35%
Física	12.70%
Psíquica	9.52%
Visual	12.70%
Trastornos específicos del aprendizaje	58.73%

Fuente. elaboración propia

Del total de las solicitudes, tras su valoración, el 46.66% fueron aceptadas para la creación del plan individualizado. Los datos de la Tabla 2 evidencian que, el mayor número de las solicitudes tramitadas corresponden a estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje. No obstante, al ser una Universidad on line, aunque las tipologías de diversidad contempladas como física o visual no recojan el mayor número de estudiantes, sí que requieren mayores acciones de adaptación y seguimiento.

Las solicitudes que no se recogen en la Tabla 2, son las que recibieron otro tipo de atención distinto al servicio SAED. En referencia al primer trimestre del año 2023 se han podido recoger los siguientes datos actualizados.

Tabla 3. Porcentaje (%) de solicitudes recibidas por facultad. 1er trimestre año 2023

Facultades	Solicitudes
Artes y Humanidades y Com	9.09%
CCSS y Jurídico	18.18%
Ciencia y Tecnología	13.63%
Educación	34.09%
Empresa	2.27%
Salud	22.72%

Teniendo en cuenta los datos de la tabla 3 se observa que, en el primer trimestre, del total de solicitudes, las facultades de educación y salud son

las que tienen un mayor porcentaje de número de solicitudes siendo 34.09% y 22.72%, respectivamente.

Tabla 4. Porcentaje (%) de solicitudes tramitadas por tipología de diversidad

Tipos de diversidad	% Solicitudes tramitadas
Auditiva	12.50%
Física	12.50%
Psíquica	8.33%
Visual	20.83%
Trastornos específicos del aprendizaje	45.83%

Fuente. elaboración propia

Del total de las solicitudes, tras su valoración, el 54.5% fueron aceptadas para la creación del plan individualizado. Los datos de la Tabla 4 evidencian que los trastornos específicos del aprendizaje, con un total 45.83% de solicitudes, es el tipo de diversidad con más representación.

CONCLUSIONES

Todo proceso educativo, incluida la educación superior, debe de considerar la educación inclusiva. Como ya se ha expuesto, los datos de la OMS y el Banco Mundial (2011) arrojan que un 15% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad. Por ese motivo, y alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en su lema “No Dejar A Nadie Atrás”, desde la Universidad Internacional de Valencia - VIU (enseñanza superior y on line) sensibles con la problemática se hace necesario la creación de recursos al servicio del alumnado con NEAE. El objeto de este estudio ha sido dar a conocer la experiencia de educación inclusiva llevada a cabo en nuestra Universidad.

A partir de estos resultados, y teniendo en cuenta que la VIU está en proceso constante de crecimiento, se concluye que ha habido un aumento de estudiantes matriculados con NEAE, hecho que nos exige estar en constante desarrollo y formación con el fin de ofrecer un servicio educativo de atención y acompañamiento personalizado que responda a las necesidades y exigencias de nuestro alumnado. Por tanto, como se puede observar, los resultados están directamente relacionados con el objetivo de este estudio de presentar los resultados totales de la investigación de la implementación y desarrollo de la normativa y protocolos y acciones llevadas a cabo para los estudiantes con discapacidad de la Universidad Internacional de Valencia - VIU.

Desde que se implementó la normativa y el servicio de atención al estudiante con NEAE, la Universidad ha puesto especial énfasis en trabajar protocolos y adaptaciones para optimizar los recursos.

Destacar la importancia del trabajo de sensibilización y formación de todos los agentes implicados en la inclusión educativa de la Universidad (docentes, orientadores, coordinadores y directores, entre otros), con el objetivo de crear un contexto educativo inclusivo con énfasis en la proactividad.

Como futuras líneas de trabajo se propone analizar otras dimensiones que pudieran ser de interés y contar con la valoración del alumnado para poder tener retroalimentación sobre la experiencia de los usuarios del servicio con el fin de atender a nuestra mejora continua.

REFERENCIAS

- Alós, G., Lucía, Sánchez-Pujalte, L., y López-Alacid, M. (2019). *La evaluación de la calidad a través de la percepción del profesorado sobre la planificación, desarrollo y recursos de la enseñanza online* (R. Roig-Vila, Ed.). Octaedro.
- Blejmar, B. (2022). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan: competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones*. Noveduc.
- Decreto 166/2020, de 30 de octubre, del Consell, *de aprobación de las normas de organización y funcionamiento de la Universitat Internacional Valenciana (VIU)*. [2020/9134]. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-6989
- Delgado-Ramirez, J. C., Valarezo-Castro, J., Acosta-Yela, M., y Samaniego-Ocampo, R. (2021). Educación inclusiva y TIC: Tecnologías de apoyo para personas con discapacidad sensorial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 20, 11(1), 146-153. <https://doi.org/10.37843/rted.vllil.204>
- Díaz-Guillen, P., Andrade-Arango, Y., Hincapié-Zuleta, A., y Uribe-Uran, A. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65(21). <https://doi.org/10.6018/red.450711>
- España (2007). LOU: Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, reformada por la Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril. Secretaría General, Asesoría Jurídica, Universidad de Murcia. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- España (2017). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (Vol. 3). BOE. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>

- Española, C. (1978). Constitución española. Boletín Oficial. Del Estado, 311, 29313-29424. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- Graham, N. (2014). Niños con discapacidades. Documento encargado para Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children (UIS/UNICEF, 2015). Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).
- Laitón, E., Gómez Ardila, S., Sarmiento Porras, R., y Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- OMS, B. M. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ediciones de la OMS.
- Palacios, L. M. (2020). Lineamientos orientadores para la práctica pedagógica en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 44(101), 102-125.
- Restrepo, F., González, B., Cárdenas, A., Bedoya, C., Preciado, Y., Córdova, M., y Piedra, N. (2012). Tecnología de apoyo a la Educación Superior de personas con discapacidad. In Actas del IV Congreso Internacional ATICA.
- Samaniego, P., Laitamo, S., Valerio, E., y Francisco, C. (2013). Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Artes Gráficas Silva.
- Samaniego, P., Laitamo, S., Valerio, E. y Francisco, C. (2012). Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad. Artes Gráficas Silva.
- Universia, F. (2020). *Guía de atención a la discapacidad en la Universidad 2019-2020*. Fundación Universia.
- Urbina, L. (2022). *Modelo teórico de evaluación de la calidad de los aprendizajes en educación superior. Caso: universidad de las artes, las ciencias y la comunicación* [Tesis doctoral, UNIACC]. https://www.uniacc.cl/wp-content/uploads/2023/06/Memoria_UNIACC_2022_12062023.pdf

Zempoalteca, B., Barragán López, J., González Martínez, J., y Guzmán Flores, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n1.922>

La necesidad de contar con unidades de inclusión y tutorías especializadas para personas con discapacidad

Jaime Ernesto García Villegas

jegarciaav@uach.mx

Claudia Patricia González Cobos

ccobos@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Las Instituciones de Educación Superior en México, habrán de realizar sus funciones sobre la base del respeto inexorable de la dignidad humana y la inclusión, de conformidad con lo establecido en el arábigo 3, inciso f) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de tal suerte que deben tomarse en consideración las capacidades y condiciones específicas del estudiantado, para la implementación de ajustes razonables, que permitan tanto el acceso, como la permanencia de personas con discapacidad en el sistema universitario. Por lo tanto, para garantizar la detección y el seguimiento oportuno de estudiantes con discapacidad, deben existir unidades de inclusión con personal especializado, que forme parte integrante no solo de las oficinas centrales, sino de cada una de las facultades o unidades académicas universitarias, para efecto de verificar que se ejecuten todas las medidas necesarias para evitar la exclusión o discriminación de personas con cualquier tipo de discapacidad. Asimismo, para complementar las funciones del personal administrativo adscrito a las unidades de inclusión que se proponen, debe existir un número proporcional de docentes que ejerzan tutoría especializada para brindar acompañamiento a personas con discapacidad. La tutoría especializada para la inclusión, no solo implica una acreditación o curso para quien la ejerce, sino la necesidad de actualización permanente, para efecto de que quien la imparte pueda enfocarse específicamente en tutorados con discapacidad, lo que permitirá un seguimiento eficaz con la finalidad de fomentar el derecho humano a la educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, ajustes razonables, tutoría especializada, personal especializado.

LA EDUCACIÓN DE CARÁCTER INCLUSIVO COMO UN DERECHO HUMANO, Y LA NECESIDAD DE GARANTIZARLO

Un derecho humano es aquel inherente a nuestra especie, por el solo hecho de ser personas, “[...] sin importar su nacionalidad sexo, origen étnico, raza, religión, idioma, o cualquier otro estatus; cada persona está igualmente protegida por los derechos humanos sin discriminación alguna. Además, son universales e inalienables, están interrelacionados y son interdependientes e indivisibles, el avance de uno facilita el avance de los demás, de la misma manera, la privación de un derecho afecta negativamente a los demás, son iguales y no discriminatorios” (Steiner, 2014, p. 5). De tal suerte, que un derecho humano, al ser reconocido en nuestra Constitución y los Tratados Internacionales de los que México es parte, se convierte en un derecho fundamental, sobre el cual deben desarrollarse garantías o mecanismos para encontrarnos en aptitud de hacerlo efectivo.

En este tenor, la inclusión en el sistema educativo mexicano es un derecho humano, así lo reconoce el numeral tercero de nuestra Ley Fundante, lo que implica que en todo momento deben tomarse en cuenta las circunstancias, necesidades especiales, limitaciones, y las capacidades de cada estudiante para garantizar su acceso y permanencia exitosa en el sistema educativo. Por lo tanto, para garantizar este derecho humano, resulta imperativo establecer mecanismos eficientes que permitan detectar e identificar de manera oportuna o temprana a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad, y a la poste brindar un seguimiento pertinente para el diseño y ejecución de ajustes razonables, con el objetivo de generar un ambiente propicio para la formación universitaria de las personas que pertenecen al grupo de mérito. En esta tesitura, con beneplácito podemos referir, que el mencionado artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos fue adicionado por el constituyente permanente, por reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el día quince de mayo de dos mil diecinueve, en la que se estableció que la educación impartida por el Estado, además de obligatoria, deberá ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.

En este orden de ideas, debemos puntualizar que por inclusión en materia educativa, podemos entender todo un modelo que permita identificar, entender y atender las necesidades de cada estudiante, de manera particular en los casos en los que pueda existir un riesgo de marginación, vejación, exclusión o discriminación por características inherentes a su persona, entre ellas las limitaciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales, con la finalidad de que dicho sector pueda integrarse al sistema de instrucción universal, en interacción con aquellas personas que no cuentan con alguna discapacidad, lo que propicia el pleno desarrollo de todos los grupos, y fomenta el aprendizaje para una convivencia armónica, desde el entorno educativo, hasta la vida social y el ejercicio profesional. En

este orden de ideas, podemos sostener que la base para la inclusión en la vida social se prepara desde el entorno familiar y el educativo. Por tanto, nos hemos alejado de un modelo de educación especial, en el que se había pretendido agrupar o relegar a las personas con discapacidad en instituciones donde recibieron educación apartada de otros grupos, lo que resulta una forma de exclusión, es decir, la educación inclusiva es pendularmente distinta a la educación especial.

Como mecanismos para materializar la inclusión en el sector educativo, comprendiendo desde luego al nivel superior, podemos encontrar a la figura de los ajustes razonables, que se traducen en adecuaciones o adaptaciones que permiten a las personas con discapacidad el desarrollo de su personalidad y el acceso -goce y ejercicio- a sus derechos en condiciones de equidad con las demás personas. La implementación de ajustes razonables en materia educativa, se refiere la instrumentación de políticas y acciones adecuadas al caso concreto que desvanezcan en su máxima expresión los obstáculos a los que se enfrentan las personas con algún tipo de discapacidad; identificando sus cualidades específicas, limitaciones y requerimientos de conformidad con su estilo, ritmo y posibilidad de aprendizaje. En forma simple, debemos decir que inclusión educativa significa que el sistema debe adaptarse a la persona con discapacidad, y no al contrario, “[...] es indispensable complementar las acciones jurídicas con medidas para la igualdad (de nivelación, de inclusión y acciones afirmativas). Además, en una lógica redistributiva, es clara la importancia de instrumentalizar políticas que permitan revertir la exclusión que diversos grupos discriminados han enfrentado en México por generaciones [...]” (Solís, 2017, p. 121).

Debemos poner en relieve lo establecido en la Ley General de Educación Superior, que en relativo a este tópico, define a los ajustes razonables de la siguiente manera:

Artículo 6. [...] se entenderá por:

- I. Ajustes razonables, a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales[...]

La concepción de los ajustes razonables en nuestro sistema jurídico interno armoniza con lo estipulado en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 2º, misma que no se desarrolla en este texto con la finalidad de no incurrir en repeticiones innecesarias.

LAS UNIDADES Y EL PLAN PERSONALIZADO DE INCLUSIÓN, PARA LA DEBIDA ATENCIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En párrafos anteriores, se ha presentado a la educación inclusiva como un derecho humano, y a los ajustes razonables como mecanismos para instrumentarla, sin embargo resulta imperativo rediseñar la organización, estructura y funcionamiento de las universidades del país, para efecto de establecer unidades u oficinas de inclusión que, desde el procedimiento de inscripción o registro del estudiantado, puedan identificar o detectar al cúmulo de aspirantes que cuenten con alguna discapacidad física, sensorial, intelectual o mental, para efecto de brindar la debida atención desde sus primeros trámites administrativos, hasta el momento en que una vez admitida la persona, comience con su trayectoria académica y desde luego su conclusión. En efecto, la principal función de las unidades de inclusión, previa detección de la persona con discapacidad, debe ser implementar un plan personalizado de inclusión que contenga los ajustes razonables *ad hoc*, es decir aquellos que en cada caso concreto deban implementarse por cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria que comprende al personal docente, directivos y el resto de la comunidad estudiantil, y que deberá ejecutarse permanentemente hasta la conclusión del mapa curricular.

Desde luego, resulta conveniente la existencia de protocolos generales para prevenir, y erradicar la discriminación por razón de discapacidad, así como para el establecimiento de lineamientos generales para la inclusión educativa, empero, es necesario identificar en cada caso concreto las necesidades de cada persona, para la ejecución de ajustes razonables de conformidad con el tipo y grado de discapacidad de cada estudiante, con fuerza vinculante para la comunidad universitaria, cuya misión debe ser asignada a las oficinas que se proponen en estos párrafos.

Se sostiene lo anterior, en virtud de que cada una de las condiciones, limitaciones, síndromes o trastornos que pueda provocar una discapacidad, cuenta con requerimientos y ajustes muy específicos que deben ser valorados por un área integrada por personal multidisciplinario con la debida capacitación para detectar las necesidades del estudiante con discapacidad.

Cuando hablamos de personal multidisciplinario, que forme parte de las oficinas o unidades de inclusión, se propone cuando menos a personas expertas en psicología y trabajo social, con la finalidad de que realicen las diligencias necesarias, o recaben la documentación pertinente que acredite el tipo de discapacidad, su grado de avance o el nivel de las limitaciones de cada usuario, y las recomendaciones de los especialistas en las materias, verbigracia los médicos tratantes de las personas con discapacidad, que proporcionen las recomendaciones pertinentes para el desarrollo de la vida universitaria de cada estudiante con discapacidad, y en caso de no contar

con un diagnóstico especializado actual, se le brinde acompañamiento a la persona para canalizarlo a la institución de salud que le pueda brindar asistencia.

Debe destacarse la necesidad de que se implementen unidades en cada una de las dependencias, áreas y facultades universitarias, que se enfoquen a la población de su lugar de adscripción, toda vez que la existencia de una oficina central dedicada a la inclusión, cuya labor consista en proporcionar atención y seguimiento a la totalidad de la comunidad universitaria puede verse fácilmente rebasada por la demanda de atención, sin soslayar la dificultad de tener un contacto cotidiano, ágil y de calidad con los usuarios. Es decir, una oficina central que procure brindar atención y seguimiento a las distintas dependencias puede llegar a ser fácilmente inaccesible e ineficiente.

Sin personal especializado, adscrito a oficinas dedicadas a la detección de personas con discapacidad, al diseño de un plan de inclusión personalizada, y el seguimiento para su ejecución, se dificulta la implementación de ajustes razonables que eliminen los obstáculos para el pleno desarrollo de las personas con discapacidad en el entorno universitario, lo que se traduce en una violación a su derecho humano a una educación inclusiva. Debemos poner en relieve, que garantizar el cumplimiento de un derecho humano no es optativo, es un deber del Estado, una obligación de las Instituciones de Educación Superior es lo que todas y todos queremos y merecemos.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA, SU DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN

En la actualidad, la actividad educativa, no puede limitarse a un ejercicio de adoctrinamiento de la persona, sino a una mera transmisión de saberes del docente a sus estudiantes con el objetivo de ser repetidos. La sociedad y el ser humano se encuentran en constante cambio, son entes dinámicos, y como tales, deben buscar continuamente su perfeccionamiento. De esta forma, la actividad educativa debe atender no sólo a la dinámica constante de transformación del alumnado, sino también a su diversidad y a sus particularidades específicas. Pero esto último, sería casi imposible de realizar si no existiera la figura de las tutorías.

Cuando hablamos de tutoría universitaria, la figura viene asociada a un acompañamiento, un consejero o persona de confianza, que guía al estudiante durante su transitar en la educación universitaria, con relación a su adaptación, integración y permanencia. Elementos comunes a la figura de la tutoría y de la función del tutor, serán el asesoramiento, ayuda, orientación y consejo, pero siempre con el objetivo esencial de lograr el desarrollo integral del estudiante, lo que implica un gran reto en atención al panorama actual, lleno de situaciones novedosas y complejas, que se han generado a consecuencia de realidades más dinámicas, una sociedad más

exigente y usuarios más conscientes de la calidad de los servicios que precisan (Gairín, 2013, p. 72).

Actualmente, la tutoría universitaria se sustenta en el beneficio que obtienen los estudiantes, al considerarse múltiples factores: socioeconómicos, culturales, psicológicos y pedagógicos, que impactan en su proceso formativo; además, en la ventaja de que los docentes y directivos cuenten con información acerca de las metas alcanzadas y de los problemas para encontrar vías de solución pertinentes (Obaya, 2014, p. 479).

La tutoría académica tiene como objetivos principales el facilitar la incorporación del estudiante al medio universitario y académico; reforzar el proceso de enseñanza – aprendizaje; orientar y asesorar a los estudiantes en el área académica, con su plan de estudios y actividades que complementen su desarrollo académico; pero, la tutoría universitaria no puede nada más ceñirse a las cuestiones académicas, si se pretende el desarrollo integral del estudiante universitario, deberán además, constreñirse a otra área, que abarca el ámbito personal y social del estudiante, extremo que puede colegirse de la simple lectura del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías, que prevé dentro de las obligaciones del tutor, algunas que son directamente relacionadas con el lado personal y social del estudiante, más que con el área académica, al establecer de la siguiente manera:

Artículo 6: Las obligaciones del tutor son: [...]

c. Canalizar a los distintos servicios e instancias de la Universidad, así como a aquellas instancias externas, que puedan brindarle apoyo personal en salud, asesoría psicológica y apoyo en situaciones sociales que así se demanden, para luego darle seguimiento estrecho a la trayectoria del alumno.

[...] (Reglamento del Programa Institucional de Tutorías, 2002)

El artículo 2º. del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías de la Universidad Autónoma de Chihuahua, establece que la tutoría es “el proceso mediante el cual se ofrece a los estudiantes una atención especializada, sistemática e integral, a través de los catedráticos que para tal fin hayan sido designados como tutores...” (2002) esta atención especializada, resulta distinta a la atención especializada en inclusión que nosotros proponemos.

LA TUTORÍA ESPECIALIZADA COMO MEDIO PARA FACILITAR EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DENTRO DE LAS UNIDADES DE INCLUSIÓN

Como ya hemos establecido en párrafos precedentes, a efecto de lograr una educación que pueda considerarse inclusiva y cumplir con los estándares que el derecho humano en cita requiere, deben tomarse en

cuenta las circunstancias, necesidades especiales, limitaciones y las capacidades de cada estudiante.

Desafortunadamente, las tutorías como se encuentran implementadas actualmente, no cumplen su función de manera correcta, en principio, por la necesidad de que exista la unidad de inclusión a que hacemos referencia, que pueda detectar de forma oportuna cuales son las necesidades específicas de los estudiantes que ya han sido detectados y diagnosticados, en especial cuando se trata de discapacidades sensoriales, físicas o neurológicas, pero también, detectar las condiciones, necesidades o trastornos de quiénes aún no han sido detectados o diagnosticados, y que debido a ellas, presentarán problemas en sus procesos de aprendizaje o adaptación al medio universitario. En segundo lugar, tenemos que hacer mención a la falta de preparación de los tutores.

El programa institucional de tutorías es ejercido por los docentes de tiempo completo, de acuerdo con el artículo 16 del Reglamento del Programa Institucional de Tutorías (2002), sin embargo, la gran mayoría de estos docentes, son especialistas en las áreas de las unidades académicas de sus adscripciones, habiéndose capacitado con los cursos y diplomados que el Centro Universitario del Desarrollo Docente establece para el Programa Institucional de Tutorías, que se imparten tomando como base al estudiante en general, pero gran parte de ellos no son especialistas ni en psicología, ni en psiquiatría y muchos menos en neurología, razón por la cual, no cuentan con la preparación adecuada ni con las herramientas para enfrentar algunas de las condiciones y necesidades de nuestros estudiantes. No implica que todos los tutores docentes deban tener esta especialización, pero si la presencia de algunos de ellos que lleven los casos que así lo requieran de manera directa.

Es una realidad que cada día tenemos más estudiantes que se encuentran en muy diversas condiciones, limitaciones, síndromes o trastornos, todos con la factibilidad de generar una discapacidad, y cada uno de ellos con requerimientos y ajustes muy específicos; ante esta realidad, surge la imperiosa necesidad de una preparación especial de los tutores. Los estudiantes que enfrentan una de estas condiciones, limitaciones, síndromes o trastornos, deben ser, previa valoración en el área a que se hizo referencia en párrafos anteriores, atendidos por un tutor que entienda su forma particular de ver y entender el mundo que les rodea, sus necesidades específicas y la manera de convertirse en guía para un correcto desarrollo del estudiante que pueda lograr la tan esperada integralidad, pues al hablar de ella, no se hace referencia exclusiva a tener éxito en su acceso a los estudios universitarios, sino a su adaptación y en especial, su permanencia y conclusión de estos. Así, se exige como ya se dijo en renglones anteriores, además de las acciones generales, de ajustes razonables para compensar las desigualdades en que se encuentran las personas que enfrentan alguna de estas condiciones, limitaciones, síndromes o trastornos, además,

dependiendo del contexto mediato e inmediato, habrá que considerar los condicionantes básicos que afectan al proceso, tales como las características del lugar y el espacio de aprendizaje, el clima y la cultura institucional, las necesidades individuales de los estudiantes o la disponibilidad de adecuados servicios de soporte, entre otros. De esta manera, se justifica totalmente la acción de tutores especializados, que puedan brindar ese acompañamiento a las personas con discapacidad y que complementen las funciones de las unidades administrativas propuestas.

La tutoría especializada para la inclusión deberá así tener características especiales, pues no implica la acreditación de un diplomado o curso para quien la ejerce, es más profunda y por ello la razón de denominar “especializada para la inclusión”, conlleva una capacitación especial en las necesidades o trastornos específicos y además una actualización permanente, para efecto de que quien la imparte pueda enfocarse específicamente en tutorados con discapacidad, lo que permitirá un seguimiento eficaz con la finalidad de fomentar el derecho humano a la educación inclusiva.

NOTAS CONCLUSIVAS

- a) La educación superior inclusiva y la no discriminación son derechos fundamentales en el sistema jurídico mexicano.
- b) La educación inclusiva implica la realización de una serie de ajustes razonables que se traducen en acciones integrales para lograr el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la infraestructura, capacitación humana, metodología en la docencia, diseño y desarrollo de programas de estudio, y desde luego en los mecanismos de evaluación.
- c) Para implementar ajustes razonables en beneficio de las personas con discapacidad, se recomienda rediseñar la organización, estructura y funcionamiento de las instituciones de educación superior, creando unidades de inclusión para la detección y seguimiento de la comunidad estudiantil que así lo requiera.
- d) Las unidades de inclusión no deben ser oficinas centralizadas, lo que las hace inaccesibles y lejanas a las necesidades particulares de cada estudiante.
- e) Deben crearse oficinas de inclusión en cada área, departamento o facultad universitaria, y deben ser integradas por personal multidisciplinario en materia de psicología y trabajo social, en un número proporcional a la cantidad de estudiantes con discapacidad de cada facultad.
- f) Los programas universitarios de tutoría implican un acompañamiento del estudiante durante su transitar por la

educación universitaria, buscando su adaptación, integración, permanencia y conclusión de sus estudios universitarios.

- g) Los programas de tutorías deben buscar el desarrollo integral del estudiante, no sólo desde el punto de vista académico, sino también su bienestar físico, psicológico y su desempeño familiar y social.
- h) Deben crearse las figuras de tutores especializados para la inclusión, con personal capacitado específicamente en las condiciones, trastornos o síndromes que presenten los estudiantes, para estar en posibilidad de apoyarlos y acompañarlos de manera correcta, conociendo las particularidades de sus necesidades.
- i) Estos tutores especializados para la inclusión conocerán nada más de los casos especiales y deberán acompañar al estudiante durante toda su trayectoria universitaria.
- j) Los tutores especializados, deberán tener una actualización constante y permanente en las áreas que les sean asignadas.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003). *Ley Federal para Prevenir y Erradicar la Discriminación*. <https://bitly.ws/CINN>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. <https://bitly.ws/XjUk>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://bitly.ws/ph7N>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CNDH. <https://bitly.ws/VEDE>
- Gairín Sallan, J., y Muñoz Moreno, J. L. (2013). La acción tutorial en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Educación*, 22(43), 71-90. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.004>
- Obaya, V. A., y Vargas R. Y. (2014). La tutoría en la educación superior. *Investigación Educativa*, 25(4), 478-487. <https://bitly.ws/XjUY>
- Solís, P. (2017). *Discriminación Estructural y Desigualdad Social*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. <https://bitly.ws/XjVc>
- Steiner, C. (2014). *Convención Americana sobre Derechos Humanos Comentada*. Temis.

Universidad Autónoma de Chihuahua (2002). *Reglamento del Programa Institucional de Tutorías*. UACH. <https://bitly.ws/XjVj>

DISCAPACIDAD: RETOS Y OPORTUNIDADES

¿La familia es el puzzle o (una) pieza en los niños con TEA?

Lina Marcela Blanco Villamil

linamarblanco2000@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad analizar los factores que influyen en la implicación familiar en el desarrollo de los pequeños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como indagar los aspectos emocionales que surgen durante esos procesos. A través del título ¿La familia es el puzzle o (una) pieza? se intenta transmitir dos ideas, por un lado, los símbolos utilizados en el colectivo autista y, por otro lado, destacar la importancia del contexto familiar así, centrándonos no sólo en la condición sino en el desarrollo integral de las personas con autismo. Además, se entiende el TEA como una condición del neurodesarrollo; en la que se ven afectadas las interacciones sociales, la comunicación y las acciones ejecutivas, sin embargo, no siempre se ha conocido con este nombre. A lo largo de los años, el concepto de autismo ha ido evolucionando y, con ello, su denominación (TGD, Autismo, Síndrome de Asperger, Niños Atípicos, etc.). En cuanto a los factores de implicación familiar no todos influyen con el mismo grado de intensidad, siendo más frecuentes las cargas emocionales y las dificultades para conciliar la vida laboral con la familiar. Por último, la implicación familiar es fundamental para conseguir una adecuada evolución de la condición del TEA y mejorar su calidad de vida. Por ello, se ha de trabajar con las familias partiendo de las experiencias tanto de los niños como el contexto familiar, ofreciendo estrategias para la resolución de problemas cotidianos y la inteligencia emocional.

PALABRAS CLAVES: Trastorno del Espectro Autista, implicación familiar, aspectos emocionales, desarrollo integral y calidad de vida.

INTRODUCCIÓN

A través del título ¿La familia es el puzzle o (una) pieza en los niños con TEA? Se intenta transmitir dos ideas:

Por un lado, es relevante mencionar uno de los símbolos más asociados al colectivo autista: el puzzle de colores. Aunque existen diversas simbología como el infinito y el lazo azul, es crucial aumentar la visibilidad y sensibilización de la condición para fomentar la inclusión de las personas con Trastorno del Espectro Autista en nuestra sociedad. Por otro lado, resaltar la relevancia del entorno familiar en el desarrollo de los niños. Según Martorell y Papalia (2017), la singularidad de una persona se define tanto por su herencia genética como por factores medioambientales,

destacando la influencia fundamental de la familia, que constituye la unidad primordial en el proceso de desarrollo. Durante las diversas etapas de crecimiento, las características y rasgos individuales, que conforman nuestra identidad, están moldeados por componentes genéticos, ambientales y familiares.

Suárez y Vélez (2018) explican que las familias tienen una función determinante en el desarrollo, son la primera fase de aprendizaje y socialización, ya que poseen un papel fundamental dentro de la misma, debido a que preparan a los pequeños y jóvenes para vivir en sociedad, dotándolos de valores, cualidades y aptitudes que influyen en la forma de interactuar; de ahí que sea importante promover un desarrollo adecuado mediante el trabajo cooperativo entre la familia y la sociedad, con la finalidad de crear ciudadanos respetuosos y responsables.

En los últimos años, se han realizado múltiples investigaciones que analizan las influencias del contexto social, cultural, familiar, medios de comunicación, etc. Sin embargo, por qué los diversos servicios destinados a personas con diversidad funcional, como atención temprana, logopedia y psicología, no otorgan a las familias la misma relevancia que en el caso del desarrollo de niños neurotípicos. ¿Será que se centran más en la condición que en el desarrollo integral? ¿O será que esto está influenciado por el nivel de implicación de la familia?

Para abordar estas cuestiones, se observan diversos factores que influyen en el grado de implicación familiar. Se profundiza en los aspectos emocionales que surgen a lo largo de este proceso, ya que todo ello se basa en la necesidad de recopilar y documentar información, que hasta hace algunos años era escasa. En los últimos tiempos, la Educación Inclusiva y las Intervenciones Centradas en las Familias han cobrado gran relevancia en la investigación y en la práctica profesional.

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo, en el que se ven afectadas diferentes áreas, tales como, la interacción social, la comunicación y las acciones ejecutivas. También presentan problemas de conducta, dificultades sensoriales de hipersensibilidad o hiposensibilidad, intereses restringidos y movimientos estereotipados. Sin embargo, no siempre se ha conocido con este nombre, a lo largo de los años, el concepto de autismo ha ido evolucionado, y con ello su denominación:

En 1980, la Asociación Americana de Psiquiatría mediante el Manual DSM-III reconoce por primera vez al Autismo como Trastorno generalizado del desarrollo (TDG), definiendo esta categoría como: aquellas alteraciones en el funcionamiento básico del desarrollo cognitivo, que participan en la comunicación, psicomotricidad, habilidades sociales, comprensión de la realidad y la atención. Ese mismo año, se añade la definición y

características de Autismo Infantil en el Manual DSM-II; especificando lo siguiente:

Los rasgos esenciales son la falta de capacidad de respuesta ante otras personas (autismo), grave deficiencia en las habilidades comunicativas y respuestas extrañas a diversos aspectos del entorno, todo ello desarrollado en los primeros 30 meses de edad. El autismo infantil puede estar asociado a condiciones orgánicas conocidas, como la rubéola materna o la fenilcetonuria (Asociación Americana de Psiquiatría, 1980, p. 87).

Con la actualización del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales 4ta Edición de 1995, el Autismo seguía formando parte de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, pero se añadieron nuevas categorías y características, así mismo modificando su definición. Por ello, se entendía el TDG como: alteraciones graves en diferentes áreas del desarrollo, que no corresponde con el nivel cognitivo correspondiente a la edad cronológica del sujeto, tales como, Trastorno Autista, Síndrome de Asperger, Trastorno del Rett, Trastorno No Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (Asociación Americana de Psiquiatría, 1995, citado en López-Ibor et al. 1995).

Por otro lado, en el DSM-IV, la Asociación Americana de Psiquiatría (1995) citado en López Ibor et al. (1995) definía al Trastorno Autista de la siguiente manera: "Las características esenciales del trastorno autista son la presencia de un desarrollo marcadamente anormal o deficiente de la interacción y comunicación sociales y un repertorio sumamente restringido de actividades e intereses" (p. 69-70). A pesar de que la definición otorgada al Síndrome de Asperger fue similar, se realizaba distinción dentro de este colectivo debido al desarrollo del lenguaje diferenciado, por lo que, estos mismos autores (1995) explicaron el Trastorno de Asperger como:

Alteración grave y persistente de la interacción social (Criterio A) y el desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas (Criterio B). El trastorno puede dar lugar a un deterioro clínicamente significativo social, laboral o de otras áreas importantes de la actividad del individuo (Criterio C). En contraste con el trastorno autista, no existen retrasos del lenguaje clínicamente significativos (Asociación Americana de Psiquiatría, 1995, citado en López-Ibor et al., 1995, p. 69-70).

Entonces se diagnosticaba Autismo en casos más severos en los que se presentaba retraso en el lenguaje y pérdida cognitiva, mientras que se indicaba Síndrome de Asperger en casos más leves en donde se había desarrollado adecuadamente el lenguaje y se presentaba alta capacidad cognitiva. Con el DSM-V, dejaron de forma parte de los Trastornos generalizados del desarrollo; pues el término se modificó englobándolos en los Trastornos del desarrollo neurológico. Además, unificaron estos

conceptos a través del Trastorno del Espectro Autista, así reconociendo que en el autismo se puede presentar las mismas características de diferentes formas y con distintos grados de intensidad.

Por ello, American Psychiatric Publishing y Restrepo (2014) define al Autismo y síndrome de Asperger como Trastornos del Espectro Autista, siendo aquellos trastornos que presentan alteraciones persistentes en la comunicación social o desarrollo inadecuado del lenguaje; identificándose anomalías en el contacto visual, comunicación verbal nula o poco integrada, ausencia de expresiones faciales e incomprendimiento del lenguaje no verbal, patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, tales como, movimientos estereotipados, inflexibilidad en las rutinas, comunicación verbal y no verbal e hipersensibilidad o hiposensibilidad a los estímulos sensoriales del entorno.

Por último, Según Asociación Americana de Psiquiatría (1980), antes de reconocer el Autismo en el DSM-III, los niños diagnosticados con esta condición se les relacionaba con otros Trastornos como podía ser la Esquizofrenia infantil o se les describía con términos, tales como, niños atípicos o psicóticos simbióticos; por ello, al estar relacionadas varias áreas del desarrollo se les denominó TGD, pues era el término que mejor precisa la alteración del desarrollo de los niños/as y adolescentes con esta condición.

IMPLICACIÓN FAMILIAR

La implicación de las familias está influenciada por una amplia variedad de factores, y estos pueden variar según la cultura, la época y la edad. De acuerdo con Martorell y Papalia (2017), existen varios elementos que determinan el contexto familiar y la implicación de las familias en el desarrollo, incluyendo la posición socioeconómica, el tipo de estructura familiar (nuclear, monoparental, divorciada, etc.), la ocupación laboral y los aspectos culturales.

Como se ha destacado en varias investigaciones, de manera general, existen diversos factores que ejercen influencia en la implicación familiar en el desarrollo de los niños. Sin embargo, algunos de estos factores inciden directamente en los aspectos sociales y emocionales. Como se observa en la investigación de Rodríguez (2012) los procesos educativos y de desarrollo dependen en gran medida del papel y la función que desempeña la familia. Estos factores incluyen la comunicación, que se refiere a las relaciones tanto dentro como fuera de la familia; el estilo de vida, relacionado con el nivel socioeconómico; la estructura familiar; y la forma en que se distribuye el tiempo de socialización dentro del ámbito familiar.

Castro et al. (2018) relatan que las familias presentan un descenso socioeconómico, relacionado con el aumento de los cuidados y la atención que, en ocasiones, produce un aplazamiento de la carrera profesional de

algunos de los familiares. Reduce la vida social y la calidad de vida familiar; la cual va ligada a las dificultades cotidianas relacionadas con el Autismo.

Estas dificultades pueden ir relacionadas con ambientes familiares tensos. Como afirma Martorell y Papalia (2017) en el entorno familiar es crucial que exista un cierto grado de consenso entre los miembros de la familia. Los contextos de conflictos constantes y desacuerdos pueden dar lugar a conductas de internalización y externalización en los niños. Sin embargo, cuando los puntos de vista diferentes surgen a través de una comunicación constructiva y autocrítica, pueden influir en los infantes promoviendo estrategias de comunicación, regulación emocional y la comprensión de reglas y normas de conducta.

Es fundamental tener un contexto socio familiar tranquilo, estructurado, comprensivo, etc. Cada individuo con TEA es único, no se define por los rasgos de su trastorno, sino por su entorno, sus vivencias y, especialmente, por el apoyo que recibe para superar sus desafíos y el enfoque educativo al que se enfrenta (Baña, 2015). Por lo tanto, como explica Suárez y Vélez (2018) durante el desarrollo y evolución de los niños se pueden analizar los diferentes aspectos afectivos, técnicas de comunicación y estilos de educación parental que han presentado en la crianza.

Debido a estos factores y a la relevancia de la participación familiar, es esencial que los servicios para personas con discapacidad implementen intervenciones enfocadas en las familias, ofreciendo técnicas y recursos para trabajar la comunicación y resolución de conflictos. Además, es enriquecedor consensuar los objetivos y habilidades, entre los especialistas y las familias, siempre teniendo en cuenta los intereses y motivaciones familiares y personales del niño. Este acuerdo promueve el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños con alguna condición.

Podemos concluir que los niños aprenden mejor poco a poco, con experiencia reiteradas, cuando les guía su propia iniciativa y, sobre todo, cuando tienen la oportunidad de hacer y de practicar, una y otra vez, las habilidades aprendidas en el contexto de sus rutinas y actividades diarias, en sus entornos habituales y con las personas que quieren (García-Sánchez et al., 2014, p. 10).

Para mejorar y aumentar la calidad de vida familiar y personal de las personas con discapacidad, es importante trabajar a través de las experiencias propias, que favorezcan la comprensión y conciencia de sus emociones, limitaciones y puntos fuertes. Angél Riviere (1996) citado en el Departamento de Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia (2010) afirma que las intervenciones socios familiares serán más eficaces optando el punto de vista de los niños y jóvenes con Autismo, tales como:

No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.

Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien, ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando tengo demasiados fallos me sucede igual que a ti: me irrita y termino por negarme hacer las cosas.

No me invadas excesivamente. A veces, las personas son demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta la distancia que necesito, pero sin dejarme sólo.

Lo que hago no es contra ti. Cuando tengo rabia o me golpeo, si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacer daño. ¡Ya que tengo un problema de intenciones, no me atribuyas malas intenciones!

No vivo en una “fortaleza vacía”, sino en una llanura tan abierta que puede parecer inaccesible. Tengo mucha menos complicación que las personas que consideráis normales.

No me pida siempre las mismas cosas ni me exija las mismas rutinas. No tienes que ser tú la autista para ayudarme. ¡El autista soy yo, no tú! (p. 50).

MATERIALES Y MÉTODOS

MÉTODO

Este estudio se engloba en una investigación educativa de Pedagogía experimental, propio del ámbito de las Ciencias Sociales. Como señalan Gómez y José (2007) este se diferencia de otras ciencias, sobre todo en el ámbito educativo, en los propósitos de las investigaciones, la definición de objetivos y los sujetos o contextos de investigación.

Esta investigación se basa en el paradigma empírico-analítico de carácter cuantitativo de enfoque no experimental con un diseño descriptivo. Se utilizó una técnica de recogida de información estructurada con un diseño had hoc, por lo que se registraron conductas y emociones que no se han observado en el contexto real de las familias. El cuestionario de elaboración propia dominado Escala de Implicación Familiar en Infantes y Adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (EIFIA-TEA).

EIFIA-TEA contó con instrucciones y pautas de realización, así como con el consentimiento informado de los participantes. Esta escala se estructuró en tres apartados: el primero destinado a los datos sociodemográficos, que recopila información sobre la edad del niño y de los padres, nivel de estudio, nivel económico, números de hijos con TEA, grado de discapacidad del niño, etc. El segundo, el cuerpo del cuestionario, se centró en los procesos psicopedagógicos para las familias (preguntas de opción múltiple), grado de acuerdo de implicación familiar y el grado de frecuencia de los sentimientos relacionados con la crianza, ambos realizados mediante una escala Likert (1 totalmente en desacuerdo/ nunca; 5 Totalmente de acuerdo muy frecuentemente); y el tercero destinado al cierre de la escala, pregunta abierta.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general de la investigación se describió como analizar los factores que influyen en la implicación familiar en el desarrollo de los pequeños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como los aspectos emocionales que surgen durante esos procesos. Además, cuenta con los siguientes objetivos específicos:

Identificar los diferentes factores que influyen en la implicación familiar de niños y adolescentes con Trastorno del Espectro Autista.

Investigar sobre los aspectos emocionales que influyen en el desarrollo adecuado del contexto familiar.

En cuanto a la hipótesis general de la investigación, se analiza la siguiente afirmación: La implicación familiar de las personas con TEA están determinadas por factores socioculturales y emocionales que afectan en mayor o menor grado en el desarrollo y evolución de los pequeños y jóvenes con TEA.

En cuanto a las hipótesis específicas, se plantearon las siguientes afirmaciones:

El grado de implicación familiar está relacionado con los factores emocionales.

La implicación familiar está determinada por factores como: la edad, el trabajo, situación económica, etc.

PARTICIPANTES

Participaron 50 familiares de personas con TEA de diferentes asociaciones especializadas en la condición, de la Comarca de Cartagena de la Región de Murcia, España.

La totalidad de los participantes fueron padres y madres, en el que el 73.5% son mujeres frente al 26.5% que son hombres. La edad de los encuestados está comprendida entre los 18 años y mayores de 60; siendo en mayor proporción, un 56% los padres que tienen entre 41 a 50 años y, el porcentaje restante 44% tienen entre 18 a 40 años.

Por otro lado, solo uno de cada 10 participantes afirmó tener más de un hijo con Autismo; siendo más frecuente la condición en el género masculino con un 65%. Sin embargo, se debe aclarar que esta diferencia significativa entre ambos sexos se debe al componente social durante la crianza, su diagnóstico tardío o el sesgo cognitivo en las pruebas que no tiene en cuenta el género.

En cuanto a la edad de los niños, la mitad de los padres afirma que sus hijos tienen una edad comprendida entre los siete y los 11 años. Cada tres de 10 padres aseguran que los niños tienen entre tres y seis años (30%), y el resto se agrupan en infantiles menores de tres años, adolescentes de los 12 a los 16 años y adultos jóvenes con más de 21 años.

RESULTADOS

El 90% de los participantes, de forma frecuente o muy frecuente, promueve la autonomía de sus hijos en actividades cotidianas de la vida y se interesan por mejorar la flexibilidad en sus rutinas. Además, el 98% de los padres/madres, de manera constante, apoyan y ayudan a sus hijos cuando tienen una dificultad sensorial. El 32% de los encuestados, ocasionalmente o raramente, evitan las relaciones sociales por temor a las reacciones del niño frente al 58% que las evita con poca frecuencia, a pesar de ello, el 97% afirman que es importante relacionarse con otras personas para mejorar las habilidades de sus hijos, véase Figura 1 y 2.

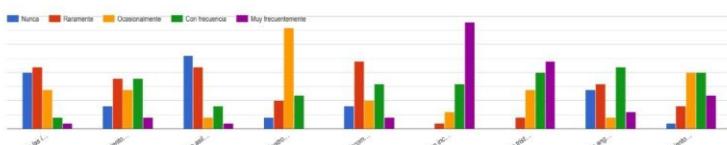
Por otro lado, el 64% de los padres/madres, ocasionalmente o frecuentemente, se sienten nerviosos y observados cuando el niño tiene dificultades sensoriales en la calle; esto se debe a que el 77.5% se frustran cuando no sabe cómo intervenir en esas situaciones. También, influye que el 71% siente preocupación y tristeza cuando no comprenden las emociones de sus hijos. Sin embargo, 98% afirman que es fundamental aprender técnicas que les permitan reconducir las conductas de sus hijos, véase Figura 1 y 2.

Por otro parte, el 84% de los participantes siente culpabilidad cuando el niño tarda en aprender habilidades para su edad, por ello, el 90% afirman que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los profesionales

han de conciliar los objetivos con ellos, así mismo el 99% afirma que los profesionales han de enseñar técnicas a las familias que ayuden a mejorar las habilidades sociales y la reconducción de las conductas, véase Figura 1 y 2.

Figura 1. Aspectos emocionales

Indique con qué frecuencia ha sentido las siguientes situaciones emocionales durante el desarrollo del niño o adolescente:

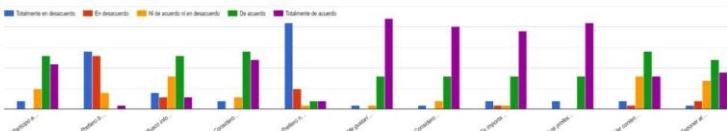


Fuente. elaboración propia

Además, el 81% están totalmente de acuerdo en que han de comentar las preocupaciones y sentimientos con los profesionales, pues el 97% está de acuerdo en que es mejor preguntar y dialogar con el profesional sobre la condición del Autismo que buscar la información por internet, sin embargo, el 82% realiza de forma frecuente búsqueda de la condición por internet. También, el 51% de los familiares no ven necesario y útil el uso de pictogramas frente al 45% que sí los usa; esto se debe a que 26 de los padres/madres sienten angustia y confusión cuando los pictogramas no les sirven para anticipar un cambio en la rutina.

Figura 2. Implicación familiar

Indique el grado de acuerdo en relación a la implicación familiar durante el desarrollo del niño o adolescente:



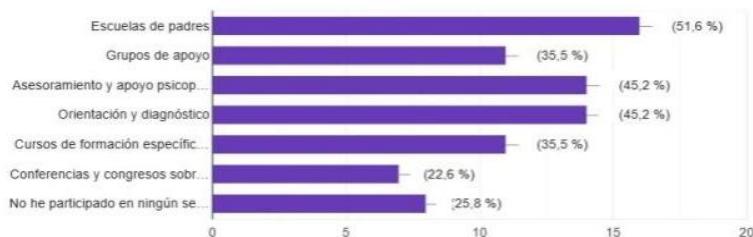
Fuente. elaboración propia

El 45% de los familiares se ha implicado alguna vez en los servicios de asesoramiento, apoyo psicopedagógico para familias, servicios de orientación, información y diagnóstico. El 52% se ha implicado en la escuela de padres, mientras que el 26% no ha participado nunca. Los motivos que los llevaron a participar en dichos servicios, en primer lugar, fue conocer información sobre la condición, comprender las conductas de sus hijos y atender de forma especializada la educación de los mismos y, en segundo lugar, conocer cómo se sienten otros padres, comprender los sentimientos propios y por satisfacción personal, véase Figura 3.

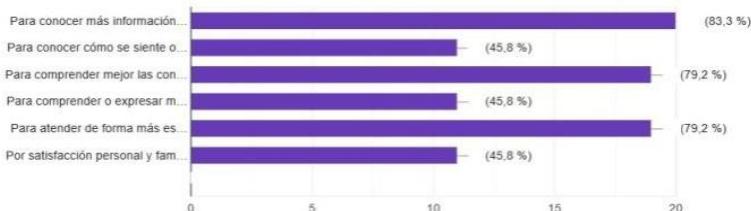
Por último, 64% no puede implicarse con mayor grado debido a la dificultad de conciliar la vida laboral con la familiar, así como un 36% no participa debido a la falta de información y a los motivos emocionales que les provoca el proceso, véase Figura 3.

Figura 3. *Factores de implicación*

¿Se ha implicado en los diferentes servicios y formación para familias?



Sí ha participado, señale los principales motivos que le han llevado a implicarse



Fuente. elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

A pesar de no contar con una muestra amplia y representativa del colectivo, se lograron observar las hipótesis iniciales y objetivos del trabajo. Por lo que, el grado de implicación familiar está vinculado a factores emocionales, y los sentimientos influyen significativamente en la participación en el desarrollo de los niños y jóvenes con TEA.

La implicación familiar se ve influenciada por diversos factores, que varían en intensidad. Destacan la dificultad para conciliar la vida laboral y familiar, resultado de la industrialización de los procesos de fabricación, que ha aumentado la demanda de mano de obra y la incorporación de las mujeres al ámbito laboral. Esto ha llevado a que parte del cuidado y la educación recaigan en las escuelas y otros miembros de la familia, como los abuelos. Asimismo, la falta de información sobre las actividades y servicios disponibles para el colectivo, así como las tensiones emocionales que surgen durante el proceso de desarrollo de los niños, y la disminución del poder adquisitivo de las familias debido a las crisis económicas recientes, también influyen.

Esta investigación puede servir como base y fundamento para la creación de proyectos de intervención especializados dirigidos a familias con TEA. Estos proyectos deben abordar los desafíos cotidianos, el desarrollo de la inteligencia emocional y las oportunidades en el contexto. Todo ello debe basarse en las experiencias de las familias con personas con discapacidad y en los puntos de vista de los niños y jóvenes con autismo.

Por otro lado, es esencial que los aspectos emocionales contribuyan a resolver conflictos y a reducir los sentimientos y emociones negativas. Esto incluye la necesidad de brindar apoyo y orientación a las familias con hijos con Trastorno del Espectro del Autismo. Estas razones se fundamentan en dos objetivos principales que de acuerdo con Baña (2015) son: en primer lugar, ayudar a los padres en el proceso de adaptación necesario para que la relación emocional con sus hijos no se vea afectada, y, en segundo lugar, facilitar que los padres puedan desempeñar su papel en la educación de sus hijos con Trastorno del Espectro del Autismo.

REFERENCIAS

- American Psychiatric Association. (1980). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Publishing., y Restrepo, R. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5TM*. American Psychiatric Publishing. <https://bit.ly/49b8N95>
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del

- autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323-336.
<http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Castro, M., Laudelino, A., Lacerda, M., Neto, L., y García, L. (2018). Desafíos y derechos de la familia y cuidadores de portadores del trastorno del espectro autista. *Rev. Tzhoecoen*, 10(2), 1997-8731.
<https://doi.org/10.26495/rtzh1810.226418>
- Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia. (2010). *Atención educativa al alumnado con Autismo y otros Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- García-Sánchez, F. A., Escoria, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45(3), 6-27.
- Gómez, M. J. A., y José, M. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill.
- López-Ibor, J., Pichot, P., y Valdés, M. (1995). *DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Masson.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Martorell, G., y Papalia, D. (2017). *Desarrollo Humano*. McGraw Hill Education
- Rodríguez, N. (2012). *Un acercamiento a la familia desde una perspectiva sociológica*. Contribución a la Ciencias Sociales.
www.eumed.net/rev/cccss/20/
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Diagnóstico temprano del TEA en población femenina

Luisa Valeria Parra Sandoval

luisavaleria.ps@gmail.com

IJD Educación Superior

RESUMEN

En la actualidad la creciente difusión de información acerca de los criterios diagnósticos para el Espectro Autista ha permitido que el diagnóstico se dé en edades más tempranas. Sin embargo, la población masculina aún se reporta con mayor prevalencia. El objetivo de nuestra investigación es indagar si las diferencias en las características autistas son causantes del sesgo en la estimación de la prevalencia, ya que actualmente se ha evidenciado una deficiencia en la evaluación y diagnóstico de los trastornos del neurodesarrollo en la población femenina. El diagnóstico del Espectro Autista en personas de sexo femenino puede resultar más complicado e impreciso. En los últimos años mujeres adultas autistas han reportado, a través de las distintas redes sociales, las dificultades que afrontaron cuando se encontraban en busca de atención profesional. Entre tales dificultades destaca la obtención de una valoración y diagnóstico médico, dado que se les consideró “funcionales” en el entorno social, sobre todo a causa del camuflaje de las características autistas.

Al pasar desapercibidas como autistas, las mujeres se enfrentan a diversas barreras en el ámbito educativo. Los docentes y alumnos las categorizan como “raras”, ignorando los ajustes que podrían requerir para acceder a los aprendizajes esperados para su edad. El diagnóstico oportuno de las mujeres autistas facilitaría el acceso y permanencia en el sistema educativo al realizar los ajustes requeridos para la inclusión educativa y por ende para la participación social.

PALABRAS CLAVE: Espectro Autista, mujeres y estudios de género, diagnóstico clínico, neurodesarrollo, inclusión educativa.

INTRODUCCIÓN

Actualmente se ha evidenciado una deficiencia en la evaluación y diagnóstico de las neurodivergencias en la población femenina, lo que coloca a esta población en situación de vulnerabilidad. Por lo anterior, el presente documento ha sido elaborado con el objetivo de indagar si las diferencias en las características autistas son causantes del sesgo en la estimación de la prevalencia según el sexo.

Esta situación, despertó el interés por eliminar las barreras a las que se enfrentan las mujeres y niñas autistas cuando se encuentran en busca de un diagnóstico formal, por lo que se brindará la información suficiente para

que especialistas, educadores, familias y mujeres en busca del diagnóstico de autismo, tengan un panorama más objetivo al conocer las características autistas en féminas. Lo anterior, a través del análisis de la información existente y la recopilación de las experiencias de mujeres autistas en el proceso de diagnóstico, con la finalidad de disminuir la prevalencia de casos de mujeres sin un diagnóstico o con un diagnóstico erróneo.

Durante el desarrollo de esta investigación nos adentraremos en el concepto del Trastorno del Espectro Autista, enfatizando en las características que observan los especialistas durante el proceso de diagnóstico. Luego nos enfocaremos en las características en niñas y mujeres autistas. Despues indagaremos en las consecuencias de la ausencia de diagnóstico y el diagnóstico tardío, con la finalidad de demostrar la importancia que tendría la difusión de la información presentada. Así pues, finalizaremos con recomendaciones para profesionales de la educación, favoreciendo la inclusión de niñas y mujeres autistas en el ámbito escolar. Esta investigación fue realizada por y para las mujeres autistas, es por eso que consideramos de suma importancia visibilizar sus vivencias y emplear un lenguaje respetuoso para la población autista.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (2015) en su quinta edición (DSM-V), adopta el término de Trastorno del Espectro Autista, clasificando a éste dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Los criterios diagnósticos plasmados en el DSM-V son los déficits persistentes en la comunicación y la interacción social en distintos contextos, no explicables por un retraso general en el desarrollo. Así mismo, los criterios también incluyen problemas en la reciprocidad social y emocional, déficit en las conductas comunicativas no verbales y dificultades para desarrollar y mantener relaciones apropiadas al nivel de desarrollo.

Luego el DSM-V menciona acerca de los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivas y repetitivas, en donde también se considera la hipo o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o el interés inusual en los aspectos sensoriales del entorno. Finalmente se menciona que los síntomas están presentes desde la primera infancia, a pesar de que estos puedan pasar desapercibidos hasta que las demandas sociales excedan las capacidades del individuo. Todo lo mencionado corresponde a la mirada del autismo desde un enfoque clínico y patologizante, en el que se considera a las personas autistas como un objeto de estudio en el que se busca de forma constante su adaptación al entorno, por medio de la modificación de las conductas características del espectro.

En la actualidad, el surgimiento del paradigma de la neurodiversidad y la visibilización de las voces autistas, ha permitido crear un nuevo enfoque para el estudio del cerebro autista, con la finalidad de comprender su funcionamiento y con ello aplicar los ajustes necesarios en los diversos

contextos, para facilitar la inclusión y participación de las personas autistas en la sociedad. De esta manera, la comunidad autista define el autismo como:

Un neurotípico divergente que es la variación natural y necesaria del desarrollo neurológico del cerebro. En donde la información se integra de forma distinta que la del resto de la población con respecto a lo sensorial, cognitivo y afectivo. Así mismo, se caracteriza por la atención en detalles, búsqueda de patrones, sistematización de la información con base en la focalización de intereses o pasiones que pueden ser temporales, permanentes, únicos o diversos (López, 2023).

Esto se refiere a que la forma en la que las personas autistas procesan la información del ambiente es diferente a la forma en que las personas neurotípicas reciben los distintos estímulos del entorno, lo que ocasiona que la respuesta a estos estímulos sea distinta también, incluso mostrando respuestas conductuales ante estímulos que para el resto de la población pasan desapercibidos.

Así mismo, se hace énfasis en la visibilización del espectro, ya que las personas autistas pueden enfrentar distintos desafíos en cada una de las áreas. Estos desafíos no son estáticos, ya que la demanda social y ambiental influye directamente en la conducta de la persona autista.

Por lo general se acude a un especialista ante la sospecha o identificación de conductas atípicas, cuando éstas son muy evidentes y/o existen coocurrencias que representen mayores desafíos. Algunas de estas conductas son: el contacto ocular limitado, los desafíos para compartir emociones, la poca o nula comunicación verbal para compartir atención e intereses, la ausencia de gestos convencionales y simbólicos, las formas de comunicarse poco habituales, la poca coordinación de gestos, sonidos y miradas, desafíos en la comprensión del lenguaje, el uso poco convencional de objetos y un buen juego constructivo (Yunta et al. 2006). Ante estas señales, usualmente, los padres de familia acuden a algún especialista para proceder con el proceso para diagnosticar o descartar el autismo.

El diagnóstico se produce basándose en la descripción del desarrollo del niño brindada por los padres, además de las observaciones cuidadosas de ciertos comportamientos por parte de expertos, pruebas médicas y el historial del niño en las áreas motoras y del lenguaje (American Academy of Pediatrics, 2019). Sin embargo, los especialistas dedicados al diagnóstico del autismo se basan en la observación y análisis de las conductas de los pacientes a través de la aplicación de pruebas estandarizadas como ADI-R y ADOS-2.

La Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo-2 (ADOS-2), es una evaluación estandarizada que permite la evaluación de individuos desde el año de edad hasta adultos, y permite la evaluación de personas no

hablantes hasta personas con un habla fluida. En esta se evalúan la comunicación, la interacción social y el juego o el uso imaginativo de materiales (Lord et al. 2008). Así, en esta prueba se establecen conductas que de estar o no presentes, son señales de autismo. Al finalizar la evaluación se otorga un puntaje que confirma o descarta el diagnóstico.

A su vez, se recomienda la aplicación de la entrevista para el Diagnóstico del Autismo-Revisada (ADI-R) para complementar la información recabada por el especialista. La entrevista ADI-R está conformada por la recopilación de los antecedentes, preguntas introductorias, información acerca del desarrollo temprano, adquisición y pérdida del lenguaje, uso del lenguaje y la comunicación, el desarrollo social y juego, actividades favoritas y los intereses y comportamientos generales de la persona (Rutter et al., 2006).

Como podemos darnos cuenta, es de suma importancia que los especialistas encargados de la aplicación de las pruebas diagnósticas del autismo estén altamente capacitados, tengan experiencia con diversas personas autistas y, sobre todo, cuenten con una información actualizada en torno al tema de la neurodiversidad. Esto debido a que los resultados obtenidos en las pruebas están sujetos al análisis del especialista y cuando no cuentan con la información suficiente acerca de las diversas presentaciones del autismo pueden arrojar falsos negativos.

La prevalencia del autismo es de por lo menos 1 persona autista por cada 44 personas alistas (no autistas), además se ha reportado que existe con mayor frecuencia en población varonil que femenil, con independencia de la raza, nivel socioeconómico y área geográfica. En nuestro país se ha reportado que 1 de cada 115 niños podrían encontrarse dentro del espectro (Fombonne et al., 2016).

Entre estos datos estadísticos, llama la atención que la prevalencia según el sexo, es “significativamente mayor entre los niños de 8 años (23,6 por 1.000), en comparación con las niñas de la misma edad (5,3 por 1.000)” (Zúñiga et al., 2017).

Es importante recordar que existen barreras en el diagnóstico de las mujeres, por lo que se invisibiliza a todas aquellas niñas, adolescentes y adultas, quienes han permanecido sin un diagnóstico formal por las diferencias en la presentación de las características autistas, lo que hace que pasen desapercibidas o sean vistas por la sociedad como “raras”. No obstante, en los últimos años mujeres adultas autistas han reportado, a través de las distintas redes sociales, las dificultades a las que se enfrentaron cuando buscaban un diagnóstico, cuando incluso los especialistas se negaron a aplicar las pruebas correspondientes o a dictar el diagnóstico, por considerarles “funcionales” en la sociedad. Es por esto que consideramos que el diagnóstico de personas de sexo femenino es más complicado.

Diversos autores han observado las diferencias en la presentación de la sintomatología autista en mujeres. Claudia Arberas y Víctor Ruggieri (2022) categorizaron las diferencias entre hombres y mujeres autistas en: habilidades sociales, habilidades de lenguaje, expectativas socioculturales, comorbilidades asociadas, intereses restrictivos y repetitivos e inflexibilidad cognitiva.

En la Tabla 1 se ahondará en las diferencias anteriormente mencionadas entre hombres y mujeres autistas.

Tabla 1. Habilidades sociales, habilidades de lenguaje, expectativas socioculturales, comorbilidades asociadas, intereses restrictivos y repetitivos e inflexibilidad cognitiva

	Hombres	Mujeres
Habilidades sociales	<p>Conversaciones lacónicas, breves, literales.</p> <p>Déficit a la hora de iniciar conversaciones, dificultad para hallar temas de conversación, para la introducción de temas nuevos y para diferenciar la información nueva de la que ya tenía con anterioridad.</p> <p>No son capaces de adaptarse a los cambios de roles conversacionales.</p> <p>Dificultad para adaptarse a las necesidades comunicativas de los otros.</p> <p>Tiene un lenguaje pedante.</p> <p>Dificultad en la comprensión y uso del lenguaje figurativo.</p> <p>Tiene dificultades en la comunicación referencial. ^a</p>	<p>Socialmente más inmaduras y pasivas que sus pares.</p> <p>Permanecen en la periferia de las actividades sociales y se integran al juego social al ser convocadas.</p> <p>Pueden establecer una amistad con la que comparten intereses.</p> <p>Logran mantener charlas.</p> <p>Su juego es rico y con desarrollo de fantasías y amigos imaginarios, pero pueden presentar dificultad para diferenciar la realidad de la fantasía. ^b</p>
Habilidades de lenguaje	<p>En la primera infancia, algunos niños no balbucean y no pueden compensar este déficit de lenguaje con</p>	<p>Las destrezas de vocabulario expresivo y receptivo, así como</p>

	Hombres	Mujeres
	expresiones faciales o gestos. Presentan ecolalia inmediata o retardada. ^c	lenguaje sobre emociones similares a mujeres alistas. El lenguaje pragmático y semántico es menor que el de sus pares. ^e
Expectativas socioculturales	Frecuentemente interaccionan con juegos físicos por lo que las dificultades psicomotoras y de incorporación a juegos grupales se manifiestan de forma más clara. ^d	Frecuentemente utilizan juegos y situaciones verbales para interaccionar, las mujeres autistas son interpretadas por los adultos como tímidas en vez de considerar que presentan déficits en sus habilidades sociales y comunicativas. ^d
Comorbilidades asociadas	Hiperactividad. Alteraciones de conducta. Dificultades en el lenguaje expresivo.	Alteraciones emocionales. Trastornos alimentarios. ^d
Intereses restrictivos y repetitivos	Preocupación por partes específicas de los juguetes. El comportamiento es restringido, repetitivo con intereses estereotipados. Pueden demostrar comportamientos atípicos e impulsivos como gestos inusuales con los objetos y conductas autolesivas. Repiten la misma pregunta varias veces, con	Pasivas. Atracción en la información de las personas que en las cosas. Suelen ser perfeccionistas. En ocasiones es difícil diferenciar estos intereses respecto de sus pares, la diferencia estará en su

	Hombres	Mujeres
	independencia de la respuesta o participan en juegos repetitivos. ^c	intensidad y calidad. ^b
Inflexibilidad cognitiva	Presentan preocupación por su entorno familiar, escolar o rutinas. ^c Muestran molestia ante pequeños cambios.	Generalmente existe menos inflexibilidad cognitiva. Más preservada la memoria autobiográfica, empatía y teoría de la mente. ^d

Nota. ^a López (2016). ^b Arberas y Ruggieri (2016). ^c Vázquez et al (2017). ^d Hervás (2022). ^e Cedano (2020).

Socialmente lo que se espera del comportamiento de una niña es distinto, a causa de los roles de género preestablecidos. Solemos pensar que una niña debe ser más tranquila y no nos alertaríamos si no corre o juega infrecuentemente, en cambio esperamos que un niño pequeño juegue, explore y trepe, por lo que la ausencia de dichas conductas suele ser una señal de alerta, permitiendo así una intervención y diagnóstico temprano.

Además, un factor biológico permite a las mujeres desarrollar antes y mejor las habilidades sociales y comunicativas, lo que les hace posible camuflar la sintomatología mediante el uso de conductas aprendidas por medio de la imitación, a esto se le conoce como “enmascaramiento”. El camuflaje es una habilidad presente en mujeres autistas, en mayor medida en comparación con los hombres autistas. Esta consiste en la capacidad para suprimir y controlar los síntomas de autismo en grupos sociales, al emplear técnicas de imitación y acomodación verbal para esconder sus diferencias y responder al patrón de sus iguales. Este camuflaje implica un mayor esfuerzo para “ocultar” las características que no son socialmente aceptadas para lograr pasar como personas neurotípicas ante la sociedad, lo que contribuye al subdiagnóstico de autismo al dificultar el proceso (Hervás, 2022).

El camuflaje suele ser usado con la finalidad de evitar la crítica social a la que las familias y personas autistas se ven expuestas con frecuencia, y puede ser empleado de forma consciente e inconsciente. El camuflaje tiene fuertes repercusiones en la salud mental de los y las autistas. El estudio de Beck referido en Della Torre (2021), tuvo como objetivo explorar las

implicaciones del camuflaje en la salud mental de mujeres autistas sin discapacidad intelectual y se observó una relación significativa entre los rasgos autistas y las conductas suicidas. Adicionalmente, se mostró que los esfuerzos del camuflaje predicen significativamente la ansiedad y se muestra que a mayor camuflaje mayor impacto en la salud mental.

Con el surgimiento del movimiento autista y su visibilización a través de las redes sociales, se ha hecho énfasis en las repercusiones del enmascaramiento (nombrado por la comunidad autista como masking) en la salud mental de las personas autistas. Debido al sobreesfuerzo mental, sensorial e incluso físico de mantener conductas neurotípicas, se provocan con mayor frecuencia e intensidad desbordes y/o crisis que les pueden llevar a presentar conductas autolesivas en las que se pone en riesgo su integridad.

El diagnóstico tardío e incorrecto agrava las ya presentes dificultades en torno a la salud mental de las mujeres autistas. Leverda González menciona que: “Su diagnóstico tardío, o mal diagnóstico, conlleva a secuelas subdiagnosticadas en la vida adulta, que implican pérdida de oportunidades en el desarrollo del individuo en su vida personal, familiar y laboral” (2020). En las niñas autistas se registra un diagnóstico tardío de 1.8 años de diferencia con los niños autistas, debido al camuflaje (Montagut et al., 2018).

Las adultas pertenecientes a la comunidad autista refieren que el diagnóstico fue esperanzador y les dio consuelo. El diagnóstico permite el autoconocimiento, que es una de las herramientas principales para lograr la autonomía y la independencia, debido a que se consigue aplicar estrategias de autorregulación sensorial y detectar los detonadores de crisis para prevenirlas. Dado lo anterior, el diagnóstico en edades tempranas es importante para mejorar la calidad de vida de las personas autistas, ya que permite iniciar la intervención terapéutica y lograr la adquisición de distintas habilidades que son más sencillas de adquirir durante un periodo específico del desarrollo.

En los primeros años de vida, los docentes de educación preescolar son quienes pueden reconocer estas características autistas en las niñas, ya que como se mencionó, las características autistas se hacen visibles ante las demandas del ambiente. La escuela es un contexto que representa un reto para las personas autistas debido a las cuestiones sensoriales y sociales que se les exigen, lo que incrementa las conductas de autorregulación.

El sistema educativo mexicano promueve la inclusión de personas con distintas condiciones y discapacidades. Esto permite que se accedan a distintos apoyos como lo son los equipos de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este equipo es quien apoya y orienta a las escuelas y docentes para realizar los ajustes razonables según las necesidades de los niños y niñas que presentan barreras para el

aprendizaje. Sin embargo, al pasar desapercibidas como autistas, las niñas se enfrentan a diversas barreras en el ámbito educativo por el desconocimiento de los profesionales de la educación.

Frente a esta realidad, buscamos la difusión de la información, sobre todo enfocándonos en las personas influyentes en los primeros años de vida de las niñas, pues estas personas podrán identificar las conductas características del autismo, lo que permitirá que la detección y el diagnóstico se realice en edades tempranas, y con ello se acceda a una intervención oportuna.

Las niñas autistas pueden pasar como “raras”, “introvertidas”, “caprichosas” e incluso “berrinchudas”, debido a las dificultades en la comunicación e interacción social y los patrones de conducta inusuales. Estas niñas pueden presentar conductas como: perseguir la perfección al realizar trabajos, evitar el contacto con diversos estímulos sensoriales o buscarlos con intensidad, tener intereses restringidos, mostrar disgusto ante los cambios en la rutina, usar un tono de voz poco usual y presentar conducta socialmente inadecuada en distintos contextos.

Cuando los maestros ignoran los ajustes que podrían requerir para acceder a los aprendizajes esperados para su edad, las niñas se rezagan en los temas académicos, lo que dificulta la permanencia de las autistas en el sistema educativo. El diagnóstico oportuno de las mujeres autistas facilitaría el acceso y permanencia en el sistema educativo, al realizar los ajustes requeridos para la inclusión educativa y por ende para la participación social.

Los ajustes que la persona autista requiere varían según los desafíos a los que se enfrente por lo que no se pueden pre establecer ajustes para los autistas. En correspondencia, recomendamos la formación de un equipo multidisciplinario en el que participen los distintos especialistas involucrados en el desarrollo de la menor, en este caso el terapeuta de lenguaje, los maestros y el terapeuta ocupacional. Estos especialistas deberán proponer los ajustes necesarios en cada área para lograr la participación e inclusión de la persona autista en el ámbito escolar. Estos ajustes pueden ser simples, como la implementación de pictogramas y agendas para facilitar la comprensión de las actividades durante el día, hasta cuestiones que requieren de un especialista en integración sensorial cómo el uso de asientos de propiocepción que ayuden a la regulación sensorial de la niña. Todo con la finalidad de que logren acceder a los aprendizajes y desarrollos las habilidades esperadas para su edad con respecto a lo motor, social y cognitivo.

Con la culminación de esta investigación se demostrará que la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista no está ligada a factores de sexo biológico. Así mismo, visibilizaremos la existencia de un sesgo de género en el diagnóstico temprano de la población femenina, debido a la diferencia en

las características autistas y la falta de actualización de los especialistas en torno al tema.

También presentaremos una propuesta de criterios a considerar al momento de la detección y diagnóstico del Espectro Autista en mujeres y niñas, ofreciendo a los especialistas una visión más amplia acerca de la sintomatología para un diagnóstico e intervención en edades tempranas, esto con el apoyo de la experiencia de la población autista al recibir el diagnóstico en la edad adulta.

Con lo anterior probaremos que el proceso diagnóstico es más complicado en la población femenina y con frecuencia reciben un diagnóstico erróneo en edades tempranas o no tienen la oportunidad de acudir a una evaluación diagnóstica. Así mismo, conoceremos las implicaciones del diagnóstico tardío en la salud mental y física, por ejemplo, el provocar trastornos de ansiedad y problemas intestinales.

Además, con la presente investigación impactamos en nuestra sociedad y su realidad latente, abriendo un debate social en el que se cuestionen temas socioculturales como lo es el sesgo de género en el diagnóstico de distintos trastornos y enfermedades, la estigmatización de las personas autistas, el privilegio del acceso a un profesional de la salud y las consecuencias de un diagnóstico tardío.

A largo plazo la difusión de nuestra investigación aportará socialmente para mejorar la calidad de vida de las personas autistas al eliminar las barreras sociales que dificultan su inclusión en la educación y en la sociedad, lo anterior a partir de la capacitación y actualización de los especialistas en el tema y la visibilización de la comunidad autista.

Los estereotipos que se conservan en torno al autismo aún dificultan la detección temprana de las personas que no cumplen con estas características estereotípicas, en especial esto representa una barrera para el diagnóstico de las mujeres.

Consideramos de suma importancia aprender de las mismas voces autistas y de sus experiencias, ya que son las autistas quienes pueden explicar con mayor detalle lo que necesitan del resto de la población para lograr que se sientan realmente incluidas y aceptadas en la sociedad.

REFERENCIAS

American Academy of Pediatrics. (2019). Healthychildren. Recuperado en septiembre del 2022: <https://www.healthychildren.org/Spanish/healthissues/conditions/Autism/Paginas/Diagnosing-Autism.aspx>

Arberas, C. y Ruggieri, V. (2019). Autismo: aspectos genéticos y biológicos.

- Medicina, 79(1), 16-21.
<https://www.medicinabuenosaires.com/indices-de-2010-a-2019/volumen-79-ano-2019-suplemento-1/autismo-aspectos-geneticos-y-biologicos/>
- Balmaña, N., Hervás, A., y Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría integral*, 21(2), 92-108.
<https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Cedano, Y. M., Rivera-Caquías, N. N., Alvarez-Alvarez, M., y Carrero, M. V. (2020). Trastorno del espectro autista en féminas. *Revista Caribeña de Psicología*, 281-294.
<https://revistacaribenadepsicologia.com/index.php/rcp/article/view/4851/4517>
- Della Torre, M. L. (2021). *Efectos del camuflaje en la salud mental de las personas con el trastorno del espectro autista*. Recuperado en abril del 2023:
https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13173/Augusto_Della_Torre.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20camuflaje%20al%20ser%20un,conocimiento%20del%20uso%20del%20camuflaje
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., y Nealy, B. (2016). Prevalence of autism spectrum disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1669-1685.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Hervás, A. (2022). Género femenino y autismo: infra detección y mis diagnósticos. Medicina, 82, 37-42.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802022000200037
- Leverda-González, D. J. (2020). Trastornos del neurodesarrollo en niños y adolescentes con énfasis en el síndrome autista. *REMUS-Revista Estudiantil de Medicina de la Universidad de Sonora*, 38-38. https://ojs-remus.unison.mx/index.php/remus_unison/article/view/53
- López Chávez, S. C. (2019). *Estudio comparativo de las concepciones acerca del autismo, desde la perspectiva de las neurociencias y la neurodiversidad*. Recuperado en abril del 2023:
<https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7981>
- López Díez, R. (2016). *Las habilidades sociales en alumnos con trastorno del espectro autista de grado uno: propuesta de intervención*. Recuperado en octubre 2023:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20530/TFG->

- López, M., (2023). *Doble excepcionalidad: Autismo y Altas Capacidades. En Autismo y Neurodiversidad [Ponencia]*. 3er Congreso Internacional Virtual y Gratuito.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., Bishop, S. L., y Guthrie, W. (2008). ADOS. Escala de observación para el diagnóstico del autismo. Tea ediciones. <https://pseaconsigtores.com/wp-content/uploads/2020/10/ADOS-2-Escala-de-Observacion-para-el-Diagnostico-del-Autismo-2.pdf>
- Montagut Asunción, M., Mas Romero, R. M., Fernández Andrés, M. I., y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. *Escritos de Psicología*, 11(1), 42-54. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092018000100005
- Morrison, J. (2015). *DSM-5 Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.
- Ruggieri V. L., Arberas C. L. (2016). Autismo en las mujeres: aspectos clínicos, neurobiológicos y genéticos. *Rev Neurol*, 62(1), 21-S26. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016009>
- Rutter, M., Le Couteur, A., y Lord, C. (2006). ADI-R: Entrevista para el diagnóstico del autismo-revisada. TEA. <https://pseaconsigtores.com/wp-content/uploads/2020/10/ADI-R.Entrevista-para-el-Diagnostico-del-Autismo-Revisada.pdf>
- Vázquez-Villagrán, L. L., Moo-Rivas, C. D., Meléndez-Bautista, E., Magriñá-Lizama, J. S., y Méndez-Domínguez, N. I. (2017). Revisión del trastorno del espectro autista: actualización del diagnóstico y tratamiento. *Revista Mexicana de neurociencia*, 18(5), 31-45. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2017/rmn175d.pdf>
- Yunta, J. A. M., Palau, M., Salvadó, B., y Valls, A. (2006). Autismo: identificación e intervención temprana. *Acta Neurol Colomb*, 22(2), 97-105. https://www.acnweb.org/acta/2006_22_2_97.pdf

La descripción de la capacidad intelectual Límite para su detección temprana

Cynthia Martínez Cueto

cynthia@kommati.mx

Paulina López Chávez

paulina.lopez@udem.edu

Josemaría Elizondo-García

josemaria.elizondog@udem.edu

Universidad de Monterrey

RESUMEN

La Capacidad Intelectual Límite (CIL) se caracteriza por su difícil detección ya que no muestra ninguna alteración física además que la única forma de diagnosticarla es mediante la medición del coeficiente intelectual. Debido a su difícil detección, un alto porcentaje de casos no se detectan a tiempo aun cuando los problemas ya comienzan a manifestarse. Además, se ha estimado que un porcentaje considerable de personas con CIL tienden a abandonar la escuela por falta de apoyo (Frontera y Gómez, 2013). Para esta aportación teórica se realizó una revisión de literatura con la que se logra presentar una descripción detallada de las características de las personas con CIL a partir de sus manifestaciones en las diferentes áreas del desarrollo (psicosocial, psicomotor y cognitivo). De manera que los conocimientos de estas descripciones propicien su detección temprana. También en este estudio se identifican las diferentes terminologías con las que se ha mencionado a la CIL y las diferencias con la discapacidad intelectual leve, condición con la que se suele confundir. Seguidamente se describen algunos de los instrumentos para su diagnóstico. Y por último se da a conocer la importancia de que los actuales y futuros docentes conozcan de su existencia para lograr una detección e intervención temprana y consiguientemente eliminar barreras de aprendizaje. Con esto se propiciará una experiencia escolar óptima y de calidad para los alumnos con esta condición.

PALABRAS CLAVE: Capacidad Intelectual Límite, diagnóstico, intervención temprana.

INTRODUCCIÓN

En el mundo, miles de personas viven con alguna condición o discapacidad intelectual. Dentro de estas condiciones se encuentra la Capacidad Intelectual Límite (CIL) la cual no ha sido investigada a profundidad. Además, que algunos autores señalan que no hay consenso en la comunidad científica sobre lo que queremos decir cuando hablamos de la CIL (Medina, Mercado y García, 2015).

En un estudio del CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación), Allen, Katz y Lazcano (2009) mencionan que en México no se consideran a las personas con inteligencia límitrofe como personas con discapacidad, por ende, no suelen recibir servicios de apoyo educativo ni sociales. Por lo tanto, al ser segregados, excluidos e ignorados por la sociedad en su conjunto, no hay estadísticas confiables del número de casos en el país. Por lo que, ante la carencia de información, el problema es soslayado por la ciudadanía y las autoridades (Zúñiga, 2012).

Hernández (2018, citado en Reveles, 2018), secretario de Coalición Mexicana por los Derechos de Personas con Discapacidad (Coamex), menciona que no cuentan con cifras, pero sí con un registro administrativo descuidado. También recalca que la falta de información detallada sobre las personas con diversas condiciones o discapacidades impide que una gran parte de este sector no pueda gozar de las políticas públicas que se generan.

Se cree que a consecuencia de que la CIL se caracteriza por no mostrar alteraciones aparentes en los rasgos físicos en la persona, quienes lo presentan carecen de atención, detección e intervención en el país. Frontera y Gómez (2013) mencionan que, al no cumplir los criterios imprescindibles para ser identificadas como personas con discapacidad intelectual leve, no reciben ningún diagnóstico específico. No obstante, existen características generales que se deben detectar para su respectivo diagnóstico como, por ejemplo, las áreas del desarrollo psicomotor, cognitivo y psicosocial del individuo.

En el estudio de Frontera y Gómez (2013) en España, el 40% de los casos estudiados con CIL, los niños no fueron derivados a los servicios de atención temprana, a pesar de que los problemas habían comenzado ya a manifestarse, por lo que es notable el escaso porcentaje de niños con inteligencia límite que han recibido atención temprana en los tres primeros años de vida, según la información obtenida a través de los padres. También identificaron que el 71% de las personas con inteligencia límite comenzaron su escolarización en la etapa infantil, pero solo un 26% recibieron atención temprana en los primeros tres años de vida. El 60% ha llevado su escolarización con apoyos y el 31% sin apoyos. Se notifica que solo el 5% acudió a un Centro de Educación Especial. Por lo que es muy destacable y un tanto alarmante que casi una tercera parte de estos alumnos hayan seguido su escolaridad sin apoyos.

El fracaso y abandono escolar se observa de manera frecuente en alumnos con la CIL, ya que han encontrado que el 16% de este alumnado hace repeticiones de cursos de manera frecuente. Por otro lado, el 15% abandona la escuela antes de los 16 años. El 63% no llegan a completar la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y los que lo consiguieron fue por medio del cumplimiento de objetivos, pero con grandes dificultades día con día.

Como hemos mencionado anteriormente, su difícil detección no permite que estos alumnos se identifiquen a tiempo, ya que, por falta de diagnóstico, es complicado brindarles una intervención temprana y pertinente que atienda sus necesidades de aprendizaje. Esto le impide al alumno desarrollar habilidades cognitivas, físicas, afectivas y emocionales de la forma esperada según las áreas del desarrollo del niño. El CI es un indicador clave que nos permite conocer las capacidades generales de una persona de razonar y adaptarse a situaciones en su vida.

En el caso de las personas que presentan CIL, se conoce que han sido partícipes de diversas dificultades a lo largo de su desarrollo, a consecuencia de una vaga indagación y evaluación de su CI, como también, de una falta de conocimiento u observación de conductas características que pueden ser de suma importancia y que podría ser necesario consultar a un especialista en el tema, ya sea psicólogo, psicopedagogo, o especialista en educación especial. Si se trabaja con las características observables, sería más factible puntualizar en las dificultades que estas personas están presentando, como, por ejemplo, en sus habilidades de comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y/o velocidad del procesamiento de la información.

En el ámbito educativo, es el profesor quien toma el rol principal de detectar e identificar las necesidades de aprendizaje dentro del aula, pues ellos son quienes interactúan directamente con los alumnos. Sin embargo, gran parte del plantel docente no cuenta con las herramientas necesarias para desempeñar este rol. Es crucial que los actuales y futuros docentes conozcan sobre la existencia de esta limitante y lo que conlleva su detección e intervención, pues como sociedad debemos eliminar las barreras que le impidan al alumno con CIL (u otras condiciones) obtener una experiencia escolar óptima y de calidad.

MÉTODO

El método empleado para este estudio consistió en una revisión de literatura en las bases de datos de EBSCOhost (Education Source), ProQuest (Education Database) y Google Académico bajo los términos de *borderline intellectual functioning*, *capacidad intelectual límite* o *capacidad intelectual límitrofe*, en los últimos 15 años.

RESULTADOS

A partir de la revisión de literatura realizada, a continuación, se presentan las definiciones de la Capacidad Intelectual Límite y su distinción con la Discapacidad Intelectual Leve, la descripción de sus características en las diferentes dimensiones del desarrollo, así como sus instrumentos para el diagnóstico.

CAPACIDAD INTELECTUAL LÍMITE

De acuerdo a Medina, Mercado y García (2015), la Capacidad Intelectual Límite (CIL) se conoce también como *Borderline Intellectual Functioning*, la cual hace referencia a una entidad clínica compleja que hasta hoy en día no ha sido investigada a profundidad. Es una condición que técnicamente no llega a ser considerada como discapacidad intelectual, pero se destaca por la obtención de puntuaciones de coeficiente intelectual bajas, de aproximadamente 71-84.

Por otra parte, Luque, Elosegui y Casquero (2016) además de Jankowska, Bogdanowicz y Shaw (2012) explican la Capacidad Intelectual Límite (CIL) como una alteración o disfunción neurológica que provoca alteraciones en el desarrollo y la personalidad de quien lo posee. La CIL también ocasiona retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas ligadas directamente con el aprendizaje y la adaptación a los contextos sociales, educativos y personales.

No obstante, Artigas, Rigau y García (2007b) mencionan que la CIL llega a ser considerada una discapacidad, ya que involucra connotaciones similares a las del retraso mental leve. Conforme pasan los años, cada vez hay más hallazgos empíricos que dan evidencia de que las personas con CIL presentan dificultades similares a las personas con alguna discapacidad intelectual leve, y de igual manera existe evidencia de que presentan repercusiones emocionales (Medina, Mercado y García, 2015).

Como se mencionó anteriormente, la CIL se destaca por la obtención de un puntaje bajo de coeficiente intelectual. Los rangos de puntuación de CI en la prueba de Stanford Binet (Kaufman, 2009) son:

Muy dotado o muy avanzado:	145-160
Dotados o avanzados:	130-144
Superior:	120-129
Promedio alto:	110-119
Promedio:	90-109
Promedio bajo:	80-89
Límite de alteración o retraso:	70-79
Daño leve o retraso:	55-69
Alteración moderada o retraso:	40-54

Como se puede observar, una persona con CIL, de acuerdo a la escala de CI de Stanford Binet, se encuentra localizada dentro de los rangos promedio bajo y límite de alteración o retraso. Ya que, como se ha mencionado anteriormente, la CIL se caracteriza por su puntaje de coeficiente intelectual entre 71 y 84.

A pesar de la concordancia, cada uno de los autores establece un rango de puntuación CI ligeramente distinto. La Tabla 1 muestra estas puntuaciones de acuerdo a diversos autores.

Tabla 1. *Rangos de coeficiente intelectual según diversos autores*

Autor/es	Rango de CI en personas con CIL
Artigas, Rigau, García (2007a)	71 y 84
Medina, Mercado y García (2015)	71 y 84
Morrison (2015)	71 y 84
Adisli (2020)	70 y 85
Fundación Magdalena Moriche (2020)	70 y 85
Jankowska, Bogdanowicz y Shaw (2012)	70 y 85
Luque, Elosegui, y Casquero (2016)	70 y 85
Ozkan, Kara, Almabaideen y Congologlu (2018)	70 y 85
Generalitat de Catalunya (2017)	71 y 85

Fuente: Elaboración propia

Morrison (2015) confirma lo mencionado anteriormente (la CIL se identifica a partir del CI) en su obra DSM-5: guía para el diagnóstico clínico, la cual describe de manera sencilla los trastornos en la versión más reciente del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5. En este se establece que los pacientes con Desempeño Intelectual Límitrofe presentan un CI aproximadamente entre 71-84.

DIFERENTES TERMINOLOGÍAS

A lo largo de la investigación de la CIL, se han encontrado diversas terminologías para identificar aquellas personas que presentan esta condición. Autores como Luque, Elosegui y Casquero (2016), tal como Artigas, Rigau, García (2007a) los denominan como personas con Capacidad Intelectual Límite (CIL). Asimismo, existen autores como Medina, Mercado, y García (2015), y Artigas, Rigau y García (2007b) que también los distinguen de esa forma, pero resaltan que la terminología más apropiada es “Borderline Intellectual Functioning”. Este término es conocido en español como Funcionamiento Intelectual Límitrofe (FIL) (Generalitat de Catalunya 2017; Jankowska, Bogdanowicz y Shaw, 2012 y Ozkan, Kara, Almabaideen y Congologlu, 2018).

DIFERENCIAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Existen diversas características que diferencian la Discapacidad Intelectual Leve de la Capacidad Intelectual Límite. Las personas que son diagnosticadas con CIL presentan un trastorno subyacente que ha contribuido a configurar un cociente de inteligencia en el rango límite (Artigas, Rigau y García, 2007a). Esto implica que las personas con CIL

tienen limitaciones escolares, laborales y sociales similares a las del Retraso Mental, aunque de menor grado (Artigas, Rigau y García, 2007b).

La Asociación Adisli (2020) hace la diferenciación entre la Inteligencia límite y la Discapacidad Intelectual Leve. Establece que las personas que presentan CIL son capaces de desarrollar procesos de vida, y que es factible que puedan desenvolverse y comprender el mundo habiendo recibido los apoyos adecuados. Adisli recalca que estas personas no presentan rasgos físicos aparentes, pero llaman la atención cuando tienen cierta dificultad para tomar decisiones y en la resolución de conflictos.

Por otro lado, las personas con Discapacidad Intelectual Ligera o Leve son capaces de desarrollar procesos de vida y desenvolverse comprendiendo al mundo, pero con apoyos intermitentes o limitados a lo largo de su vida. Adisli los categoriza con un CI entre 50 y 70, recalando que no siempre presentan rasgos físicos aparentes, pero sí se puede observar su dificultad cognitiva en la toma de decisiones, resolución de conflictos, habilidades sociales, de orientación-espacio y temporalidad, y en dificultades con el manejo de dinero, entre otras.

La Fundación Magdalena Moriche (2020) menciona que la Inteligencia Límite y la Discapacidad Intelectual Ligera son dos tipos de discapacidad intelectual. La primera se caracteriza por tener un CI situado entre 70 y 85, justo por debajo de lo que considera la OMS dentro de la normalidad, siendo la media entre 85 y 115. Por otro lado, en el caso de las personas con Discapacidad Intelectual Ligera, menciona que su CI se sitúa entre 55 y 70.

Se recalca también que las características son las mismas para ambos, pero se distingue en la intensidad de apoyos que necesitan para lograr realizar con autonomía las actividades diarias. De igual forma se explica que ambas presentan un déficit en la capacidad adaptativa al menos en dos de las siguientes áreas; comunicación, cuidado personal, vida doméstica, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas, trabajo, ocio, salud y seguridad, y se recalca que las dificultades antes mencionadas deben manifestarse antes de los 18 años.

CARACTERÍSTICAS

La CIL se caracteriza por no mostrar alteraciones aparentes en los rasgos físicos de la persona, por lo cual su detección es complicada. La falta de signos aparentes no permite a los profesionales de la educación identificar con tiempo a los alumnos con probabilidades de presentar CIL. Los rasgos a nivel general de las personas con CIL son de carácter pasivo, ya que, para identificarlos, es necesario una observación y análisis profundo. A continuación, se presentan las características generales de acuerdo a la Frontera y Gómez (2007):

- Desfase entre la edad cronológica y la edad mental.
- Carencia de iniciativa y dificultad para generar mecanismos racionales lo cual afecta en su desenvolvimiento y autonomía en situaciones cotidianas.
- Dificultad en la toma de decisiones y resolución de conflictos.
- Dificultad para adaptarse con éxito a situaciones novedosas.
- Dificultades en el rendimiento escolar.
- Dificultad para establecer y mantener relaciones interpersonales.
- Dificultad para administrar el tiempo libre.
- Baja autoestima.
- Baja tolerancia a la frustración y al fracaso.

DESCRIPCIÓN

Como hemos mencionado anteriormente, la CIL se diagnostica a través del puntaje del Coeficiente Intelectual de la persona. Sin embargo, es importante tomar en cuenta diversas características que estas poseen cuando se manifiesta este diagnóstico. Por ende, en la presente investigación se describen características enfocadas en alteraciones presentes en áreas del desarrollo psicosocial, psicomotor e intelectual.

Tabla 2. *Características del Desarrollo psicosocial en personas con Capacidad Intelectual Límite.*

Características	Autores
Baja autoestima	Autoestima Medina, Mercado y García, (2015); Frontera y Gómez (2007); Luque, Elosegui y Casquero (2016)
Baja tolerancia al fracaso	Luque, Elosegui y Casquero (2016); Frontera y Gómez (2007)
Búsqueda excesiva de protección de una figura adulta	Frontera y Gómez (2007)
Vulnerabilidad emocional	Frontera y Gómez (2007); Medina, Mercado y García (2015)
Adaptación	
Menor capacidad creativa	Luque, Elosegui y Casquero (2016); Frontera y Gómez (2007)
Proceso de aprendizaje lento	Mancilla (2020)
Adherencia a rutinas	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)
Social	
Comportamientos inadecuados	Medina, Mercado y García, (2015); Frontera y Gómez

Incapacidad de adaptarse socialmente	(2007); Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)
Falta de relaciones sociales	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011); Medina, Mercado y García, (2015)
	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 3. *Características del Desarrollo psicomotor en personas con Capacidad Intelectual Límite*

Características	Autores
Psicomotricidad	
Alteración en motricidad fina	Mancilla (2020)
Retraso en desarrollo psicomotor	Frontera y Gómez (2007)

Nota: Elaboración propia.

TABLA 4. *Características del Desarrollo cognitivo en personas con Capacidad Intelectual Límite*

Características	Autores
Lenguaje	
Retraso en el desarrollo del Lenguaje	Frontera y Gómez (2013); Mancilla (2020)
Alteraciones comunicativas	Mancilla (2020); Frontera y Gómez (2007)
Dificultad en lectoescritura	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011); Frontera y Gómez (2007)
Atención	
Problemas de atención y aprendizaje	Frontera y Gómez (2013); Artigas, Rigau y García (2007a)
Déficit de atención	Artigas, Rigau y García (2007a); Shaw (2008)
Falta de concentración	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011); Mancilla (2020)
Funciones ejecutivas	
Memoria	
Alteración en memoria de trabajo	Artigas, Rigau y García (2007a); Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)
Buen nivel de memoria selectiva	Luque, Elosegui y Casquero (2016)

Planificación	
Dificultad para planificar	Mancilla (2020); Luque, Elosegui y Casquero (2016); Frontera y Gómez (2007)
Dificultad para organizar	Mancilla (2020); Luque, Elosegui y Casquero (2016); Shaw (2008)
Dificultad para el desarrollo de nuevas tareas	Luque, Elosegui y Casquero (2016); Frontera y Gómez (2007); Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)
Razonamiento	
Razonamiento lento	Mancilla (2020); Luque, Elosegui y Casquero (2016)
Dificultades en matemáticas, lectura y escritura	Luque, Elosegui y Casquero (2016)
Flexibilidad	
Escasa capacidad creativa	Mancillas (2020); Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011); Frontera y Gómez (2007)
Dificultad para mantener relaciones interpersonales	Frontera y Gómez (2007)
Inhibición	
Inhibición de respuesta	Artigas, Rigau y García (2007a); Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)
Toma de decisiones	
Dificultad en la toma de decisiones	Luque, Elosegui y Casquero (2016); Frontera y Gómez (2007)
Dificultad en la resolución de conflictos	Luque, Elosegui y Casquero (2016); Mancilla (2020)
Estimación temporal	
Dificultad en la organización del espacio y tiempo libre	Frontera y Gómez (2007)
Ejecución dual	
Dificultad al prestar atención a dos aspectos al mismo tiempo	Salvador-Carulla, Ruiz y Nadal (2011)

Fuente: Elaboración propia.

Después de observar las características de las alteraciones en las áreas del desarrollo y las necesidades en los procesos de las funciones ejecutivas, se puede llegar a la conclusión de que es sumamente importante detectar los comportamientos y actitudes de las personas con la CIL para poder hacer alguna canalización a un lugar en donde puedan brindarles apoyo, dándoles herramientas de actividades adaptadas o métodos de

estimulación que les beneficien y que por consiguiente sus días se vuelvan menos desafiantes.

DIAGNÓSTICO

Como hemos visto anteriormente, estos niños no presentan rasgos físicos notables, pero su funcionamiento lento se va dando a conocer gracias a las demandas del entorno, es por eso que la detección de esta condición, al igual que el tratamiento, suele ser posterior a los tres años de edad. Consideramos que la detección temprana se puede lograr mediante el conocimiento de las características típicas observables. Seguidamente, lo anterior se deberá respaldar únicamente por el Test de Coeficiente Intelectual (CI) para observar si se encuentra en un rango de entre 71 - 84 y así tener por certeza este diagnóstico (Frontera y Gómez, 2007). Las siguientes pruebas son las más utilizadas para ello:

WISC-IV. Escala de inteligencia Weschler para niños y adolescentes entre 6 años y 0 meses hasta 16 años y 11 meses, lo que abarca los niveles educativos desde primaria hasta bachillerato. Evalúa la capacidad cognitiva que permiten un análisis preciso y profundo de los procesos cognitivos de las personas, a través de 15 subpruebas. Se obtiene la puntuación del CI conformada por los índices de comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y la velocidad del procesamiento (Venceslá, 2020).

La prueba WISC-IV permite detectar las áreas de oportunidad y las fortalezas de la persona con los índices ya mencionados, para así realizar un análisis con la información obtenida y trabajar en las áreas de oportunidad.

K-ABC. La batería de evaluación para niños de Kaufman: Kaufman Assessment Battery for Children: K-ABC, es una medida de los conocimientos académicos y de la habilidad cognitiva para personas entre dos años y medio y doce años y medio. Este consta de dos grandes escalas: una de procesamiento mental, la cual incluye las escalas de procesamiento secuencial y simultáneo, y otra de conocimientos académicos. En esta última, consta de medir los conocimientos adquiridos y asimismo, el nivel de aprendizajes escolares (Amador, 2006).

La escala de procesamiento mental mide el funcionamiento intelectual. Esta escala proporciona una buena estimación global de la capacidad de procesamiento mental o de inteligencia. Además, esta batería incluye una escala especial, no verbal, la cual evalúa las habilidades intelectuales de los niños con dificultades lingüísticas (Amador, 2006).

Prueba de Inteligencia Stanford Binet. La prueba de Inteligencia Stanford-Binet, es una prueba estandarizada que busca identificar el nivel de funcionamiento intelectual y cognitivo de las personas entre los dos hasta los 23 años de edad. De acuerdo a Becker (2003), la prueba se compone de

cuatro apartados en donde mide el razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, memoria a corto plazo y el razonamiento abstracto / visual.

La prueba de inteligencia Stanford Binet permite detectar en dónde se encuentran los niños ya que cuenta con 15 subpruebas que se agrupan en los cuatro apartados mencionados anteriormente. Estas subpruebas no se encuentran en las aplicaciones para todas las edades, a excepción de las siguientes seis: vocabulario, comprensión, análisis de patrones, cuantitativos, memoria de cuentas y memoria de oraciones.

CONCLUSIONES

Es importante que los actuales y futuros docentes conozcan la existencia de la Capacidad Intelectual Límite (CIL), para así, lograr una detección e intervención temprana y a la vez, eliminar barreras de aprendizaje propiciando una experiencia escolar óptima y de calidad para los alumnos con esta condición. Además, es de suma importancia modificar las condiciones en las que los alumnos con la CIL viven el proceso de escolarización; esto con la finalidad de poder ofrecer un mejor servicio educativo y a la vez, eliminar las barreras de aprendizaje.

Por último, cabe aclarar que el profesorado no suele contar con las competencias para diagnosticar un trastorno o condición, sin embargo, puede sugerir a los padres que pidan cita con un especialista. Además, es fundamental que el profesorado no categorice o estigmatice a los alumnos diagnosticados con la CIL, sino que se enfoque en potencializar las debilidades presentes y ayudar a desarrollarlas (Mancilla, 2020). Para que estas prácticas sean efectivas e incluyentes es importante que el profesor tome en cuenta las características individuales del alumnado y de una respuesta apropiada a su singularidad.

REFERENCIAS

- Adisli (2020). Inteligencia límite y discapacidad intelectual ligera. <https://adisli.org/inteligencia-limite-discriminacion-intelectual-ligera/>
- Allen, B., Katz, G., y Lazcano, E. (2009) Estudio sobre Discriminación y Discapacidad Mental e Intelectual. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E06-2009.pdf
- Amador, J. (2006). La batería de evaluación para niños de Kaufman: K-ABC. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/342/1/147.pdf>
- Artigas, J., Rigau, E., y García, C. (2007a). Capacidad de inteligencia límite y disfunción ejecutiva. *Revista de Neurología*, 44(2) https://sidi-nico.usal.es/idocs/F8/ART13998/capacidad_inteligencia_limite_disfuncion_ejecutiva.pdf

- Artigas, J., Rigau, E., y García, C. (2007b). Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo. *Revista de Neurología* 44 (12), 739. <https://bit.ly/3vtDpEP>
- Becker, K. (2003) History of the Stanford-Binet Intelligence Scales: Content and Psychometrics. Riverside Publishing https://www.hmhco.com/-/media/sites/home/hmh-assessments/clinical/stanford-binet/pdf/sb5_asb_1.pdf?la=en
- Frontera, M., y Gómez, C. (2007). Guía Técnica Educativa para el Alumnado con Inteligencia Límite [Folleto]. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25846/86_Guia_2_Educativa.pdf
- Frontera, M., y Gómez, C. (2013). Inteligencia Límite. Perfil, necesidades, recursos y propuestas de mejora. Universidad de Zaragoza. <https://inteligencialimite.org/inteligencialimite/wp-content/uploads/2017/01/LIBRO-ESTUDIO-IL131007.pdf>
- Fundación Magdalena Moriche (2020). La Inteligencia Límite y la Discapacidad Intelectual Ligera son dos tipos de discapacidad intelectual. Inteligencia límite. <https://inteligencialimite.org/inteligencialimite/inteligencia-limite/>
- Generalitat de Catalunya (2017). Recomendaciones para la atención a las personas con funcionamiento intelectual límite. Catalunya. https://presidencia.gencat.cat/web/.content/ambits_actuacio/funcionament-intellectual-limit/Recomendaciones-FIL-GENCAT.pdf
- Jankowska, A., Bogdanowicz, M., y Shaw, S. (2012). Strategies of memorization and their influence on the learning process among individuals with borderline intellectual functioning. *Acta Neuropsychologica*, 10(2), <https://doi.org/10.5604/17307503.1008248>
- Kaufman, A. (2009). *IQ Testing 101*. Springer Publishing Company.
- Luque, D., Elosegui, E., y Casquero, D. (2016). Necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con capacidad intelectual límite: aspectos para su intervención psicopedagógica, 13(2), 33-44, <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num2-203>
- Mancilla, M. (2020) Inteligencia límitrofe: Características e intervención psicoeducativa. 6-7. Academia. https://www.academia.edu/9355600/Inteligencia_lim%C3%ADtroe_Caracter%C3%ADsticas_e_intervenci%C3%B3n_psicoeducativa

- Medina, B., Mercado, E., y García, I. (2015). La capacidad intelectual límite: La gran olvidada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 365-372. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851784036.pdf>
- Morrison, J. (2015). DSM-5: Guía para el diagnóstico clínico. Manual Moderno. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadmonterrey-ebooks/detail.action?docID=4184537>.
- Ozkan, S., Kara, K., Almabaideen, M., y Congologlu, M. (2018). Investigation of distinctive characteristics of children with specific learning disorder and borderline intellectual functioning. *Archives of Clinical Psychiatry*, 45(1), 1-6. <https://dx.doi.org/10.1590/0101-6083000000014>
- Reveles, C. (6 de mayo, 2018). Ni te veo ni teuento: las personas con discapacidad son inexistentes para el gobierno mexicano. *Animal Político*. <https://animalpolitico.com/sociedad/ni-te-veo-ni-teuento-las-personas-con-discapacidad-son-inexistentes-para-el-gobierno-mexicano>
- Salvador-Carulla, L., Ruiz, M y Nadal, M. (2011) Manual de Consenso sobre Funcionamiento Intelectual Límite (FIL). *Generalitat de Catalunya*. <https://bit.ly/3IPUHPt>
- Shaw, S. (2008). An Educational Programming Framework for a Subset of Students with Diverse Learning Needs: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in School and Clinic*, 43(5), 291-299, <https://doi.org/10.1177/1053451208314735>
- Venceslá, J.F. (2020). *Manual WISC-IV*. https://www.academia.edu/34315512/Manual_Wisc_IV
- Zúñiga, E. (2012). En México, las personas con discapacidad son segregadas, excluidas e ignoradas. UNAM. https://www.dges.unam.mx/boletin/bdboletin/2012_745.html.

Desafíos en la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la Universidad de Pinar del Río

Liset Caridad Cruz Pérez

lisetcaridad79@gmail.com

Olivia García Reyes

olitalyk@gmail.com

Gresin Castro Pérez

gresin77@gmail.com

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

La universidad debe prepararse para enfrentar cada vez con mayor calidad el reto de ser inclusiva, donde todos sus miembros puedan acceder a determinados servicios y apoyos que requieran según sus necesidades. El estudiante con discapacidad necesita de una atención individualizada e integral a partir de sus potencialidades, donde el profesor gestione el aprendizaje del grupo de estudiantes teniendo en cuenta la diversidad, sin que eso sea un obstáculo, sino una forma de aprendizaje colectivo, donde todos aprendan y participen, valorados de la misma manera, así podrá convertirse en un futuro profesional competente y adaptado a las exigencias del medio y la profesión en que se desarrolle, por lo que el contexto universitario actual, debe proveer los recursos necesarios al estudiantado con algún tipo de discapacidad. El presente trabajo tiene como objetivo describir la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, se aplicaron métodos de investigación entre los que se destacan el histórico-lógico, análisis-síntesis, revisión documental y entrevista. Se pudo constatar que la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, se lleva a cabo de modo empírico y asistémico; existe un bajo dominio de las resoluciones del Ministerio de Educación Superior relacionadas con la discapacidad, por lo que se debe llevar a cabo un modelo pedagógico dirigido a la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, que contribuya a una formación con calidad, acorde a la inclusión educativa.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, discapacidad, proceso de atención educativa.

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana de hoy, tiene la misión de impulsar la investigación científica, la tecnológica y la innovación en función del desarrollo humano, social y económico, impulsando el desarrollo local (Díaz-Canel y García-Cuevas, 2020; Díaz-Canel y Fernández, 2020) estrechamente vinculados al

progreso, al bienestar y al desarrollo humano sostenible e inclusivo (Díaz-Canel, Alarcón y Saborido, 2020). Se parte del presupuesto que “la inclusión hace referencia a la generación de alternativas y oportunidades para que la diversidad se exprese en condiciones de igualdad y de máxima satisfacción de las necesidades a las que cada ser humano se enfrenta en su trayectoria educativa y vital” (Bell-Rodríguez, 2020, p. 3).

A pesar de que aún es bajo el número de educandos con alguna discapacidad que acceden a las universidades, urge realizar transformaciones que viabilicen el accionar en torno a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación en los dominios cognitivos, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de garantizar la eficiencia en el ciclo y los niveles de desarrollo de los estudiantes con discapacidad, para alcanzar un desarrollo pleno y con calidad de vida, así como la preparación de los profesores para asumir la atención educativa a estos estudiantes.

Para rendir cuenta a la sociedad sobre el cumplimiento de la misión universitaria se realiza el proceso de evaluación y acreditación externa, que, hasta el momento, no cuenta con indicadores que profundicen en la determinación de si una universidad es o no, una institución inclusiva.

En términos de educación inclusiva, Booth y Ainscow (2011) marcaron un hito con el establecimiento de dimensiones e indicadores para el logro de instituciones escolares inclusivas para atender la diversidad: crear culturas inclusivas; elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas; dimensiones que se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas para atender la diversidad; sin embargo, no se tienen referencias de la validación de los mismos al interior de las universidades, las cuales poseen procesos sustantivos (Hurruitiner, 2008) que difieren de las instituciones de otros niveles de enseñanza.

Eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los educandos, constituirá un discurso oportuno al medio social en que se desarrollan. Desde este afirmativo se aceptan las diferencias como valor de todos y su correspondencia con la condición bio-psico-social del ser humano, como la esencia para el desarrollo de su personalidad.

En la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” encontramos estudiantes con distintos tipos de discapacidad como: visual, auditiva y físico motora, aunque el número es bajo, similar a lo que acontece en otras universidades del país, es preciso la preparación de la comunidad universitaria para brindarles los apoyos necesarios. Los argumentos anteriormente mencionados, unidos al estudio exploratorio realizado por las autoras en el curso escolar 2022, a través de diferentes métodos empíricos de investigación (análisis documental, entrevistas a profesores y observaciones a clases) permitieron determinar una serie de insuficiencias

que afectan la calidad de la atención educativa que se brinda a los estudiantes con discapacidad, tales como:

- Poco dominio por parte de directivos y profesores acerca de cómo proceder con los estudiantes una vez que ingresan a la universidad.
- Insuficiente nivel de conocimientos del personal acerca de las características de las discapacidades y necesidades de orientación para lograr un aprendizaje desarrollador.
- Las adecuaciones curriculares individualizadas y de acceso al currículo no siempre se ajustan a las necesidades y potencialidades de los alumnos.
- Insuficientes acciones de postgrado para capacitar al personal sobre el tema.
- No existencia de una estructura organizativa que lidere la gestión de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la institución, para facilitar la inclusión educativa.
- Presencia de barreras arquitectónicas que limitan el acceso de los estudiantes a los diferentes espacios universitarios.
- Tratamiento a la temática de manera superficial en tesis de maestría y doctorado relacionados con el tema, sin constituir objeto de ninguna investigación en nuestra universidad en los últimos años, solo se han realizado algunas acciones empíricas aisladas a petición de la Vicerrectoría de Formación con estudiantes con discapacidad visual y físico motora.

Estos resultados han permitido a las autoras identificar la contradicción que se manifiesta entre la necesidad de potenciar una atención educativa con calidad, a los estudiantes con discapacidad en el contexto de la universidad de Pinar del Río y las insuficiencias en la preparación del personal, para la atención educativa a estos alumnos. Esta contradicción permitió formular el siguiente problema científico: ¿Cómo perfeccionar la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río? Desde este problema científico se reconoce como objeto de la Investigación: el proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Resulta necesario elevar la calidad de la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, por lo que se hace imprescindible primeramente constatar el estado actual de la atención educativa a estos educandos para a partir de ahí, proponer un modelo pedagógico que contribuya a perfeccionar dicho proceso, acorde a la inclusión educativa , por lo que con este trabajo nos proponemos describir la atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río.

REFERENCIAS DEL ÁMBITO INTERNACIONAL

La educación a personas con discapacidad es respaldada a nivel internacional por organizaciones que norman pautas para el desarrollo de la misma, dejando claro sus derechos y oportunidades a través de la Carta de las Naciones Unidas (1945), la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la Declaración de Salamanca (1994) y su marco de acción para las necesidades educativas especiales, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1995), así como también la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008) y el Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011).

Durante el siglo XX se produjeron importantes cambios sociales que se suceden cada vez con mayor velocidad, sin embargo, parece que las escuelas no se transforman al mismo ritmo que la sociedad. Los centros educativos que asumen la educación de la población con barreras que limitan el aprendizaje y la participación, deben preparar a los niños, adolescentes y jóvenes para vivir en condiciones sociales que cambian cada día rápidamente. (Borges, 2015).

En Colombia (Molina, 2010) reconoce que los esfuerzos han estado concentrados en la inclusión a los niveles de educación básica y media. El trabajo en el nivel universitario frente al ingreso es incipiente, igualmente, la pertinencia de los programas en razón de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, la permanencia con calidad y el egreso efectivo. Para ello se requieren estrategias que disminuyan las barreras de tipo administrativo, tecnológico y financiero y que las instituciones de educación superior incorporen en su agenda acciones para dicha población.

Tanto en España como en México, existe un desarrollo importante a nivel de políticas públicas, que recogen compromisos internacionales y una apuesta por la atención a la discapacidad en la universidad. Sin embargo, factores diversos como limitación de recursos, planes de integración no totalmente desarrollados, profesorado no acostumbrado a trabajar la diversidad, entre otros, limitan la realidad de una escuela inclusiva (Palmeros, 2016).

Existe un vasto soporte constitucional y legal en la mayoría de los países iberoamericanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, no es claro aún en qué forma operan estos marcos normativos en los múltiples y diversos procesos y tipos de escolarización de la Educación superior, ni cómo se regula su tránsito en los diversos niveles: técnica, tecnológica, profesional y pos gradual (Fajardo, 2017).

REFERENCIAS EN EL CONTEXTO CUBANO

Cuba no posee una ley específica para las personas con discapacidad, pero a pesar de ello existen leyes, decretos, decretos leyes, disposiciones y regulaciones contenidas en los diferentes cuerpos legales, como son: la Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el Código de las Familias, el Código Civil, el Código del Trabajo y Seguridad Social, el Código Penal. Este tema en particular recobra una importancia trascendental, ante la organización nacional gubernamental para la atención a las personas en situación de discapacidad, como un Acuerdo del Consejo de ministros, en aras de “crear las condiciones requeridas en interés de su rehabilitación y el mejoramiento de la calidad de vida, autonomía personal, inclusión y participación social” (Acuerdo 90/40, 2021). Cuentan además con organizaciones que los representan, estas son las asociaciones nacionales de Sordos (ANSOC), de Limitados Físico-Motores (ACLIFIM) y de Ciegos (ANCI).

El Estado cubano propicia a los jóvenes con discapacidad el derecho a cursar estudios superiores, una carta circular conjunta MES-MINED del año 2003, regula el tratamiento a los jóvenes con problemas físicos que cursan estudios en la Educación Superior, la Resolución 47 de 2022 del MES, respalda la realización de modificaciones al plan de estudio de los estudiantes en situación de discapacidad, además con carácter excepcional, pueden ser eximidos los estudiantes sordos de cursar la disciplina Idioma Inglés o cualquier otro idioma extranjero que forme parte del plan de estudio de la carrera en que se encuentran matriculados (Resolución No. 47/22).

La Resolución 89/2021 del ministro de Educación Superior, orienta las acciones a desarrollar por las Instituciones de Educación Superior para la atención integral y el acceso de las personas con discapacidad en esa enseñanza (MES, 2021). A pesar de lo anteriormente expuesto, no se evidencia una atención educativa con calidad a los estudiantes con discapacidad, en la universidad de Pinar del Río.

Se asume la definición de atención educativa ofrecida por Guerra (2006) donde expresa que es: “El proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la escuela en particular, que contribuyen al desarrollo de diferentes áreas de la personalidad y se estructuran de manera estratégica, para aprovechar al máximo las potencialidades de los escolares al identificar sus necesidades educativas, con el fin de propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal que les permita asumir con el mayor éxito posible, las exigencias sociales y personales que se le presentan” (p. 239).

La Educación Superior cubana cuenta hoy con un total de 723 estudiantes con discapacidad, de ellos con Baja Visión: 271 en el Curso Regular Diurno (CRD) y 74 Curso Por Encuentros (CPE). Sordos e Hipoacúsicos: 22 CRD

y 41 CPE y Físico Motores: 193 CRD y 122 CPE. En la universidad de Pinar del Río han sido identificados 6 estudiantes con discapacidad, pero hay que tener en cuenta que los directivos no poseen claridad con respecto a estos términos.

Según Pérez Serrano (2015) en la universidad de Holguín se despliegan una serie de acciones para favorecer la inclusión educativa, tales como:

- Divulgación de la vida de personas con necesidades educativas especiales que han concluido estudios universitarios, incluyendo aquellos que en la actualidad son trabajadores de la institución.
- Debates con los profesores sobre temas como: planos y niveles de la diversidad y el cambio de la visión de las limitaciones y las deficiencias de los alumnos hacia sus competencias y capacidades.
- Adecuaciones al plan de estudio y de acceso al currículo, con la incorporación de disciplinas que se requieran e incremento del tiempo de estudio según las necesidades del alumno.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se desarrolló una investigación de carácter exploratorio-descriptivo, teniendo en cuenta que fue una primera aproximación al fenómeno objeto de estudio, del cual escasamente se encontraron hallazgos y en la que se pretendió describir su comportamiento. La investigación siguió un enfoque metodológico basado en el método general dialéctico materialista, apoyado en la aplicación de otros métodos de investigación como son entre los métodos teóricos: el histórico -lógico y análisis-síntesis, entre los empíricos: revisión documental y la entrevista semiestructurada a estudiantes con discapacidad, profesores y directivos de las Asociaciones de personas con discapacidad, lo que permitió conocer las opiniones y valoraciones acerca del proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad.

Con relación a la muestra, se desarrolló un muestreo probabilístico, dividiendo la población en subpoblaciones o estratos y seleccionando una muestra para cada estrato, quedando de la siguiente manera: muestra 1, formada por seis estudiantes con discapacidad, lo cual cubre el total de estudiantes con discapacidad en la universidad; muestra 2, integrada por 30 profesores, con una selección aleatoria simple por carreras con presencia de estudiantes con discapacidad y la muestra 3, conformada por 7 directivos de las Asociaciones de personas con discapacidad de Pinar del Río (ANCI, ACLIFIM, ANSOC).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental realizado permitió constatar que en las políticas definidas por la universidad de Pinar del Río en su Planificación

Estratégica para el ciclo 2022-26, en lo relacionado con los Objetivos Estratégicos, Estrategias Transversales, Procesos Universitarios, Indicadores y Metas, no se explicitan indicadores que evalúen la atención a las personas con discapacidad. Su enfoque inclusivo queda a la espontaneidad de cada facultad, departamento, carrera o disciplina, mostrándose una inadecuada caracterización de la institución desde un enfoque inclusivo y de diversidad.

La universidad de Pinar del Río forma parte de la Comisión Provincial y Municipal para el seguimiento y monitoreo de la aplicación de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, sin embargo, sus documentos normativos, no patentizan lo dispuesto para ello en la Resolución 89/21 dictada por el MES al respecto; los docentes y directivos desconocen dicha resolución por lo que no se lleva a cabo y se muestra pobre cultura jurídico-normativa al respecto en la Universidad.

Tabla 1. Criterios de estudiantes sobre el proceso de atención educativa. Pinar del Río. Septiembre de 2022

Principales aspectos tratados	Total de estudiantes	Si	%	No	%
Recursos o apoyos recibidos en la universidad	6	1	16	5	84
Preparación del colectivo de año para la atención de la discapacidad	6	2	33	4	67
Presencia de barreras para la accesibilidad física, digital, curricular y audiovisual	6	6	100	-	-

Fuente. elaboración propia

La tabla 1 muestra los criterios de los estudiantes entrevistados, el 84% plantean que no se les ha brindado los recursos o apoyos necesarios para favorecer sus resultados docentes, reciben las mismas clases y con los mismos medios que otros estudiantes, fundamentalmente la ayuda la reciben de sus compañeros de aula, siguen utilizando las variantes de aprendizaje que les brindaba la educación preuniversitaria.

El 67% considera que los profesores del colectivo de año los apoyan afectivamente pero no coinciden con las ayudas que le muestran en las asignaturas, sobre todo en la evaluación que es la misma para los demás estudiantes, las autoras consideran que a este particular se le debe proporcionar seguimiento ya que como declara Bell (2019), entre los

riesgos de deserción escolar están los asociados con los resultados de las evaluaciones, que al ser consecuentes con los rasgos que caracterizan el currículo, demandan una atención cuidadosa, particularmente en relación con los estudiantes con discapacidad.

Tabla 2. Criterios de profesores sobre el proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad. Pinar del Río. Septiembre de 2022

Principales aspectos tratados	Total de profesores	Si	%	No	%
Conocimientos sobre el término discapacidad	30	12	40	18	60
Garantización de accesibilidad física, digital, curricular y audiovisual en la universidad	30	-	-	30	100
Desarrollo de acciones para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje	30	7	23	23	77
Presencia en proyección estratégica de la atención a estudiantes con discapacidad	30	3	10	27	90
Capacitación recibida sobre el tema	30	-	-	30	100

Fuente. elaboración propia

El 100% hace referencia a las múltiples barreras que impiden su accesibilidad plena en el entorno universitario, el acceso a la tecnología es limitado y la informática no reúne requisitos de accesibilidad. Al mismo tiempo afirman que la señalética en pasillos o locales es insuficiente y no reúne en ocasiones los requisitos en su diseño.

En la tabla 2 se refleja que de los profesores entrevistados el 60% plantean desconocimiento con respecto a los tipos de discapacidad y cómo proceder con los estudiantes. El 100% coincidió en aseverar que no se garantiza la accesibilidad física, digital, curricular y audiovisual en los entornos universitarios, mientras que el 23 % asegura que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter diferenciado, a partir de sugerencias de apoyo que brinda la familia y miembros de las asociaciones de personas con discapacidad que le dan seguimiento.

El 90% de los entrevistados desconocen indicadores que favorezcan la calidad en la atención a las personas con discapacidad que asisten a la universidad. Las autoras han constatado que algunas organizaciones y universidades extranjeras han socializado estudios y proyectos al respecto (Gutiérrez-Ortega; Hernández-Soto; Jenaro-Río, 2019; Bravo y Santos, 2019; Sandoval y Márquez, 2019), pero no se tiene referencia de la precisión

de los indicadores para evaluar la atención a la diversidad, en la universidad cubana para el desarrollo inclusivo y sostenible, antes ni ante la nueva realidad generada por la covid-19.

El 100 % de los profesores plantearon que no han recibido capacitación relacionada con la atención educativa a estudiantes con discapacidad. Estos resultados permitieron a las autoras coincidir con el criterio de (Vázquez, 2015) quien plantea en su investigación que la universidad debe prepararse para enfrentar cada vez con mayor calidad el reto de ser inclusiva, donde todos sus miembros puedan acceder a determinados servicios y apoyos que requieran según sus necesidades.

El estudiante con discapacidad necesita de una atención individualizada e integral para desarrollar al máximo sus potencialidades, convirtiéndose en un futuro profesional competente y adaptado a las exigencias del medio y la profesión en que se desarrolle, por lo que el contexto universitario actual debe proveer los recursos necesarios al estudiantado con algún tipo de discapacidad.

Tabla 3. Criterios de directivos de asociaciones sobre el proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad. Pinar del Río. Septiembre de 2022

Principales aspectos tratados	Total de Directivos de Asociaciones	Si	%	No	%
Voluntad de la universidad por brindar una atención de calidad a los estudiantes con discapacidad	7	7	100	-	-
Conocimientos sobre los miembros de la asociación que estudian en la universidad	7	7	100	-	-
Garantía de accesibilidad física, digital y audiovisual en la universidad	7	-	-	7	100

Fuente. elaboración propia

La tabla 3 refleja que el 100% de los directivos de las asociaciones de personas con discapacidad entrevistados, se refiere a la voluntad institucional por brindar una atención de calidad a las personas con discapacidad, que son atendidos por los directivos con respeto y afectividad. El 100% poseen conocimiento de los miembros que asisten a la

universidad e incluso describen sus características psicopedagógicas. Así mismo todos hacen severas críticas a la situación con la accesibilidad física, digital, curricular y audiovisual en los entornos universitarios, reafirman que es una de las causas que impide la asistencia de sus miembros al posgrado. Exponen además que el alcance de los objetivos socioeducativos proyectados no responde a todos con equidad para que adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida.

Las autoras consideran que la universidad se enfrenta a nuevas complejidades y desafíos, que han de ser superados a partir de estimular, como sugiere Ocampo (2013): “Un pensamiento útil para la acción y para la reflexión en las universidades; para que sean ellas mismas, quiénes articulen un corpus de acciones, que satisfagan con pertinencia cultural y situacional las necesidades de aprendizaje en el acceso y participación de todos y cada uno de sus estudiantes” (p. 3).

La atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, se lleva a cabo de modo empírico y asistémico, esta institución tiene la responsabilidad de llevar a cabo un proceso de atención educativa a estudiantes con discapacidad encaminado a la preparación de estos educandos para la vida independiente, para que puedan ser capaces de integrarse a la actividad laboral y aportar activamente al desarrollo socioeconómico del país, por lo que se debe elaborar un modelo pedagógico que permita llevar a vías de hecho una educación inclusiva y con calidad.

CONCLUSIONES

Se pudo constatar que, en la proyección de trabajo de la universidad de Pinar del Río, no hay presencia de indicadores que determinen la calidad en la atención de estudiantes con discapacidad que acceden a los servicios universitarios.

Se evidencia la falta de gestión administrativa para garantizar la accesibilidad física, digital, curricular, audiovisual, de la información y la comunicación.

No se desarrolla una atención educativa a estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río con la calidad requerida.

Se debe llevar a cabo un modelo pedagógico dirigido a la atención educativa de estudiantes con discapacidad en la universidad de Pinar del Río, que contribuya a una formación con calidad acorde a la inclusión educativa.

REFERENCIAS

- Amaro -Arista, A., Durán-González, R. E., y Zúñiga-Rodríguez, M. (2022). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior bajo el contexto de la pandemia por covid-19. *Pádi*

- Boletín Científico de Ciencias Básicas e Ingenierías del ICBI*, 9(18), 132-143. <https://www.redalyc.org>
- Bell, R. (2019). *Comprensión del ciclo de la inclusión educativa en la Educación Superior ecuatoriana*. Ecuador. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). En: FUHEM-OEI. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=4160>
- Borges Rodríguez, S., Leyva Fuentes M., Zurita Cruz, C., Demósthene Sterling, Y., Ortega Rodríguez, L., y Cobas Ochoa, C. (2015). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. Educación Cubana.
- Bravo, P., y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia* 26. <http://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Díaz-Canel, M., y García-Cueva, J. (2020). Educación superior, innovación y gestión de gobierno para el desarrollo 2012-2020. *Ingeniería Industrial*, 3, 1-17. <http://www.rii.cujae.edu.cu>
- Díaz-Canel, M., Alarcón, R., y Saborido, J.R. (2020). Potencial humano, innovación y desarrollo en la planificación estratégica de la educación superior cubana 2012-2020. *Revista Cubana de educación Superior*, 39(3). <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/38>
- Díaz-Canel, M., y Fernández, A. (2020). Gestión de gobierno, educación superior, ciencia, innovación y desarrollo local. *Retos de la Dirección 2020*, 14(2), 5-32. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2306-91552020000200005&Ing=es&tIng=es
- Díaz Hernández, J.A., Sánchez Hernández, Y., y Díaz Bernal, A. (2021). La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior cubana. Su evolución y etapas fundamentales. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(4), 205-223. <https://dialnet.unirioja.es>
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Gaceta Oficial. (2021). *Acuerdo 90/40 del Consejo de Ministro* <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>

- Guerra Iglesias, S., y Cobas Ochoa, C. L. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Ortega, M. G., Soto, R. H., y Rio, C. J. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017827>
- Hurruitiner, P. (2008). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Félix Varela. <http://eduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=13&id=311&db=0>
- Molina Béjart, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34 (70), 95-115. <https://www.redalyc.org>
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/5553>
- Palmeros, G., y Gairín Sallán, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.005>
- Pérez Serrano, E. A. (2015). La educación inclusiva en la Educación Superior: relato del contexto universitario cubano. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 10(1), 583-597. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866422002>
- Resolución 89/2021 MES. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%E2%80%A2%09Resoluci%C3%B3n+89%2F2021del+ministerio+de+educaci%C3%B3n+superior>
- Resolución No. 47/22. <https://www.google.com/search?q=%E2%80%A2%09%E2%80%A2%09Resoluci%C3%B3n+No.+47%2F22+del+ministerio+de+educaci%C3%B3n+superior&client=firefox>
- Vázquez Vázquez, A., AKudovich, S., y Pérez Pacheco K. (2015). La atención educativa al estudiante universitario con discapacidad. *Revista Mendive* (50), 1-7. <https://mendive.upr.edu.cu>

LENGUAJE DE SEÑAS Y LECTURA

Lengua de señas cubana y desarrollo sociocultural. Oportunidades inclusivas desde el accionar de Instituciones Pinareñas

Anaidiris Valdés Martínez

anaidirisvm@gmail.com

Gresin Castro Pérez

Isabel Martínez Medina

Universidad de Pinar del Río

RESUMEN

La comunicación en lengua de señas cubana es un derecho elemental de toda persona en situación de discapacidad auditiva. En el contexto de la Agenda 2030, el Tercer Perfeccionamiento Educacional Cubano y los acuerdos del V Congreso de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba, constituye una prioridad para el desarrollo de la identidad cultural de las personas sordas y la conformación de una sociedad inclusiva, el reconocimiento, aceptación y manejo de esta lengua por parte de la comunidad oyente. El presente capítulo está dirigido a diagnosticar el estado actual de la comunicación en lengua de señas cubana en los representantes de las instituciones socioculturales del municipio de Pinar del Río. Se aplicaron métodos de los niveles teórico, empírico y estadístico-matemático que permitieron analizar la información sobre el objeto de la investigación, interpretarla y procesarla en aras de solucionar el problema científico. Como resultado del estudio se obtuvieron insuficiencias en el conocimiento que poseen los integrantes de las instituciones socioculturales, acerca de la cultura de las personas sordas, su identidad, sus gustos, preferencias, su modo de actuar y de ver la vida, lo que provoca una distorsión de la visión social del sordo como individuo, dando como resultado programas de poco alcance hacia las personas sordas, desmotivación en ambas comunidades, entornos menos inclusivos y posibilidades de desarrollo sociocultural limitadas.

PALABRAS CLAVES: Desarrollo sociocultural, instituciones socioculturales, inclusión, lengua de señas, comunidad sorda.

INTRODUCCIÓN

La comunicación en lengua de señas ha sido elemento indispensable para la interacción, la educación, el desarrollo de las personas sordas y la atención hacia estas a lo largo de la historia. La lengua de señas, como lengua natural de las personas sordas, constituye una expresión de su cultura y sus valores, como minoría lingüística. Ella es la esencia misma de

su identidad, que representa no solo a una comunidad sorda, sino que la identifica del resto de las comunidades sordas del mundo.

Según Trovar (2020) “las lenguas de señas son, además, el vehículo de la cultura sorda”, “esenciales para una verdadera socialización de los sordos desde temprana edad”, para construir su realidad (p. 48). Es a través de esta lengua natural asequible al canal viso-gestual, como los sordos inician su desarrollo cognitivo (p. 49). Además, agrega que el reconocimiento de la lengua de señas “logra al mismo tiempo que la comunidad mayoritaria oyente cambie su percepción clínico-patológica o clínico-terapéutica de los sordos por una cultural o socio-antropológica” (p. 47). “Actualmente, su normalización, difusión y cultivo, resultados directos de los estudios descriptivos, sociolingüísticos y de educación bilingüe”, han permitido “que los sordos tengan cada vez una identidad más fuerte, ya que, al entenderla y utilizarla con facilidad desde temprana edad, se fortalecen los factores que hacen que un sordo viva una vida más plena, con aceptación e incluso, orgullo de su sordera, participación en la vida social de su comunidad y, en algunos casos, participación en su organización política” (pp. 47-48).

Ilustra y apoya esta realidad la Declaración de Salamanca, al establecer las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006); de igual forma Moya, Simón y Rodríguez (2020) reconocen el uso de la lengua de señas y la necesidad de la integración de las personas sordas a la vida social.

A favor de la comunicación en lengua de señas, se reconocen los aportes de diferentes investigadores a nivel internacional quienes demuestran que “el código de comunicación visual y gestual que utilizan las personas sordas reúne todas las características morfológicas y sintácticas de una lengua y es homologable a cualquier otra lengua hablada” (De la Paz y Salamanca, 2009, p. 34).

De la Paz y Salamanca (2009) y Aza (2013) ofrecen una visión socio-antropológica hacia la persona sorda, como grupo socio-cultural, como una comunidad con características propias. Por su parte Rodríguez, Bezerra y dos Santos (2019), Becerra (2020) y Vélez (2020), enfatizan que las lenguas de señas se instituyeron como marcador de identidad cultural de la comunidad sorda. La misma, adquiere una nueva concepción como cultura, lo que genera un sentimiento de orgullo, otorgando un campo de acción al enfoque inclusivo e intercultural; reconociendo, socioculturalmente, a las personas sordas y las posibilidades de comunicación a partir de sus propios códigos, sin limitar su participación e integración a la vida sociocultural de su entorno.

En Cuba son múltiples y significativos los resultados de investigaciones científicas dedicadas a las personas sordas. Se destacan los aportes de

Padilla (2007), Viel (2010), Valdés y Rodríguez (2020), Moya (2021, 2022) y Vento (2022). Barreda, López y Hidalgo (2021) resaltan los aportes del proyecto Modelo cubano de educación bilingüe para personas sordas bajo la coordinación de Xiomara Rodríguez Fleitas (2005-2012) y la Concepción pedagógica de la atención educativa a las personas sordas e hipoacúsicas (2013- 2018) con premio de la Academia de Ciencias de Cuba.

Padilla (2007), Viel (2010), Moya (2021) coinciden en que la lengua de señas cubana son lenguas naturales y primeras lenguas de las personas sordas, es decir su lengua materna. Posee sus particularidades lingüístico-gramaticales, socioculturales y didácticas y son reconocidas como un sistema lingüístico viso-gestual-espacial, capaz de transmitir la información que se quiere.

En este sentido, Calderón (2013) plantea que “Dotada de una estructura gramatical que cumplen las mismas funciones comunicativas como cualquier otra lengua” (p. 12). La lengua de señas cubana, constituye la lengua de una cultura, la cultura de la comunidad sorda, y es expresión de su identidad.

Es pues, la lengua de señas, el puente que conecta a la comunidad sorda con la comunidad oyente y permite a las personas sordas tener acceso a la cultura universal, lo cual contribuye a su desarrollo sociocultural. Respecto a la interacción entre estas dos culturas, que poseen lenguas diferentes, Rodríguez (2004) afirma que “es importante el dominio del código lingüístico por ambos polos comunicativos” (p. 5), sin embargo, Rodrigo (2011) plantea que esto no es suficiente. Para una adecuada comunicación intercultural es necesario un cierto conocimiento de la otra cultura. Un mismo discurso puede tener distintos niveles de lectura que sólo las personas que conozcan bien la cultura pueden alcanzar (p. 4).

En los últimos años, la lengua de señas cubana ha ganado en espacio y en estatus tanto lingüístico como sociocultural, debido a las numerosas acciones que, desde los puntos de vista pedagógico, científico-investigativo y social se han implementado, con un enfoque teórico y metodológico, para contribuir a su oficialización en Cuba como lengua natural y primera lengua de la comunidad sorda (Moya, 2019, p. 2).

El estudio de esta lengua, ha propiciado un cambio en el pensamiento de la sociedad cubana oyente con respecto a la comunidad sorda, lo cual ha permitido la visibilización de estos, así como el reconocimiento de sus derechos y deberes, y la legitimación de su lengua. Por ello es necesario el acceso de los representantes de instituciones socioculturales a la lengua de señas y la identidad cultural de la comunidad sorda cubana en los procesos de inclusión. Ello propicia la creación de entornos más accesibles, a partir de los ajustes en los servicios y la atención adecuada a esta comunidad.

Respecto a las instituciones, Lazo (1998) plantean que las instituciones socioculturales, son actores y agentes sociales que, mediante su actividad, contribuyen al desarrollo de la actividad espiritual de los miembros de la comunidad, aportando de una manera decisiva en los procesos de la educación del hombre (p. 32). Por otro lado, los autores Tamayo; Medina y Rodríguez (2012) expresan que estas instituciones tienen una participación directa en la formación y desarrollo del individuo como ser social, conservando y transmitiendo la herencia cultural, conformando así los valores sociales en los variados segmentos de la comunidad. Además, tienen como propósito transformar la realidad social y cultural, así como, desarrollar en la población un interés por apreciar y apropiarse de los bienes artísticos y culturales (p. 6).

En Cuba, quedan respaldadas legalmente en los Acuerdos del V Congreso de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba (2019) y el Tercer Perfeccionamiento Educacional Cubano, las acciones que permita la inclusión de la persona sordas en la vida social, para ello es necesario la legalización y el reconocimiento de la lengua de señas cubana como su lengua natural y parte de su cultura e identidad como comunidad (Vento, 2022, p. 5).

La ANSOC como organización no gubernamental reconoce el trabajo intersectorial e interdisciplinario entre las diferentes instituciones en pos del bienestar de las personas sordas (Vento, 2022, p. 7).

A pesar de la existencia legal de estos derechos y su reconocimiento, todavía son identificadas algunas problemáticas que limitan la real construcción de un entorno social y cultural más inclusivo a favor de las personas sordas. Estudios realizados por Moya, Valdés y Rodríguez (2020), describen entre estas problemáticas: la falta de claridad y comprensión de los especialistas en las instituciones inclusivas y la falta de continuidad en el proceso de aprendizaje de su lengua natural (p. 4).

Montaño (2014) reconoce que, la falta de un sistema de comunicación, común para ambas culturas (sorda y oyente) constituye la principal barrera para las personas sordas, debido a las dificultades que genera para acceder a la educación, la información, los servicios y a un ámbito laboral digno, impidiendo así, el ejercicio de sus derechos e igualdad de oportunidades (citado por Ureta y Donoso, 2022, p. 4). Por lo que es necesario que los representantes de las instituciones socioculturales tengan acceso al conocimiento de la lengua de señas, así como un acercamiento a su cultura para una comunicación eficiente.

Los antecedentes mostrados en relación con el tema de investigación, unido al estudio exploratorio realizado a representantes de algunas instituciones socioculturales, mediante las indagaciones teóricas y empíricas (entrevistas, análisis documental), así como el intercambio con personas sordas, unido a los años de experiencia como intérprete de lengua

de señas cubana, permitieron identificar la situación problemática en torno a las insuficiencias que existen en la comunicación en lengua de señas, entre los representantes de las instituciones mencionadas y la comunidad sorda del municipio pinareño.

Esta problemática se inserta como parte de una de las líneas de investigación del proyecto I + D + i “Diversos e iguales por una sociedad pinareña inclusiva” (DISPIN) del departamento de Educación Especial de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, en aras de contribuir al proceso de gestión comunitaria, sociocultural para la atención a la diversidad desde la inclusión socio-educativa, teniendo su salida en la Maestría de Educación Especial.

La investigación centra su objeto en la comunicación en lengua de señas en los representantes de las instituciones socioculturales, de ahí que el presente capítulo tiene como objetivo diagnosticar el estado actual de la comunicación en lengua de señas cubana en los representantes de las instituciones socioculturales del municipio de Pinar del Río.

MÉTODOS Y MATERIALES

La presente investigación asume el método general dialéctico materialista, el cual permitió el estudio del objeto como un proceso, desde su génesis, con sus contradicciones internas y externas, y la selección de métodos de los niveles teórico y empírico y el método estadístico-matemático, que, combinados adecuadamente, permiten solucionar elementos cualitativos y cuantitativos para favorecer la solución de las tareas propuestas a partir de la operacionalización de la variable en dimensiones e indicadores.

Entre los métodos de nivel teórico empleados se encuentran, histórico y lógico, el que permitió el análisis de la evolución y desarrollo de las razones educativas y sociales que han marcado el objeto de la investigación.

El analítico-sintético posibilitó la consulta y valoración crítica de la literatura revisada.

En cuanto a los métodos de nivel empírico se utilizaron, la observación, a las personas de la comunidad sorda y a los representantes de los organismos e instituciones del municipio de Pinar del Río en espacios de interacción social. La encuesta y entrevista a los representantes de las instituciones del municipio de Pinar del Río, constatando la información obtenida sobre la dificultad en el proceso de desarrollo de la comunicación en lengua de señas cubana en los representantes de las instituciones socioculturales.

Por su parte la técnica de triangulación metodológica reveló la coincidencia o dispersión de la información de los datos obtenidos. El método estadístico-matemático: permitió procesar la información y

representarlas en tablas de frecuencias absolutas y relativas y la construcción de gráficos para ilustrar los indicadores de mayor incidencia.

En la investigación se seleccionó una muestra de forma intencional conformada por 7 representantes de 5 instituciones socioculturales pues son aquellas con las que la comunidad sorda tiene mayores niveles de identificación por la labor que realizan, además son espacios que promueven, fortalecen y desarrollan su cultura general integral. También, estos profesionales han demandado capacitación, a partir de reconocer las dificultades en la comunicación durante los intercambios con las personas sordas y la escasez de intérpretes de lengua de señas cubana, lo que implica que existan limitaciones en los servicios de interpretación ante tantas demandas de las personas de la comunidad sorda.

De los representantes, 2 son los representantes de los museos municipales Antonio Guiteras y Ormani Arenado, 1 representante de la Biblioteca provincial de Pinar del Río Ramón González Coro. De la brigada José Martí que laboran en las escuelas donde se encuentran educandos sordos, se seleccionó una muestra de 3 instructores de artes plásticas, 1 instructores de danza. De la casa de cultura Pedro Junco del municipio de Pinar del Río: 2 instructores de artes plásticas, 1 instructores de teatro.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

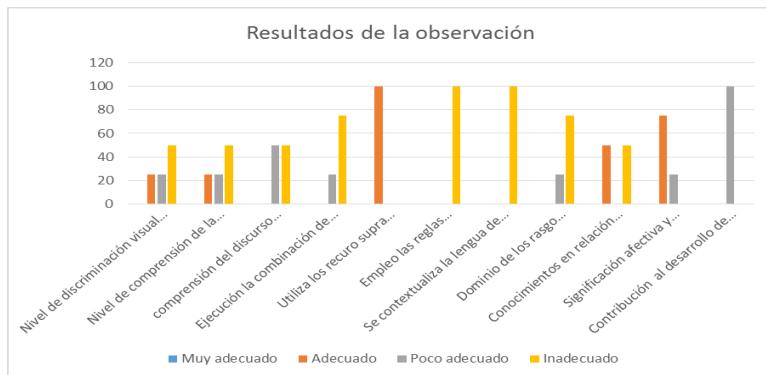
Durante la observación, los indicadores evaluados, refieren poco adecuado nivel no sólo en la comprensión visual del mensaje señalado, es decir, de la discriminación visual de la señal y los elementos que la integran; sino también en la comprensión de la expresión señalada en su totalidad, y en la ejecución de la misma para la transmisión de la información en un contexto específico por parte de los representantes de las instituciones socioculturales. Así mismo, refieren inadecuado adecuado nivel a las habilidades para contextualizar la lengua de señas al contenido sociocultural que comunica, lo cual demuestra el escaso dominio de estos representantes con respecto al manejo de la lengua de señas cubana.

Estas irregularidades crean barreras en la comunicación y repercuten notablemente en los conocimientos acerca de los intereses, necesidades o preferencias culturales de las personas sordas. La contribución al desarrollo de la identidad cultural de la comunidad sorda cubana desde el conocimiento de la lengua de señas, como indicador, muestra que el 100% de los representantes de instituciones socioculturales posee un nivel poco adecuado en la transmisión de la información que enriquezca y promueva la identidad cultural de dicha comunidad, debido al poco dominio de la lengua de señas cubana, lo cual impide que exista un intercambio claro entre ambas culturas y por tanto sea limitado el aporte o la enseñanza de contenidos que afiance los valores y las características identitarias de esta comunidad.

No obstante, los representantes de instituciones socioculturales logran una comunicación con la persona sordas utilizando los recursos supra gramaticales, revelándose como el indicador de mayor fortaleza dentro de la muestra. En el 100% de los casos refieren comunicarse utilizando la mímica, los gestos inventados y la oralización como recursos para la comunicación con las personas sordas, en los momentos de interacción con estos.

Los resultados de la observación se muestran en el gráfico 1.

Figura 1. *Resultados de la observación a representantes de instituciones socioculturales*



Fuente. El gráfico es de elaboración propia, representa los resultados de la observación a representantes de instituciones socioculturales.

La entrevista fue aplicada a 7 instructores de artes (5 artes plásticas, 1 danza, 1 teatro), los resultados muestran que el 100% expresa que la comunicación en lengua de señas constituye un recurso necesario y de gran importancia como parte de su desempeño profesional. Todos coinciden en que necesitan de la contribución de especialistas, dígase intérpretes de lengua de señas, como apoyo para desempeñar correctamente sus funciones.

En el caso de los instructores de arte, refieren que el no conocer la lengua de señas, se vuelve un obstáculo mayor debido a la escasez de intérpretes, por lo que en su defecto deben apoyarse en el empleo de recursos o niveles de ayuda de manera empírica (recursos supragramaticales) o simplemente cesar los encuentros en los talleres de creación hasta la llegada de un intérprete de lengua de señas como tercera alternativa.

El 57% no se relaciona con personas sordas y poseen un conocimiento muy pobre de la lengua de señas o no poseen ningún conocimiento, solo el 14%

emplea alguna seña casera debido a que están parentalmente relacionados con alguna persona sorda.

El 42% no solo está dispuesto a recibir capacitación en la comunicación en lengua de señas cubana, sino que aseguran haberla demandado a sus directivos; ya que una vez graduados, han enfrentado dificultad para la interacción con educandos sordos dentro del grupo estudiantil, para lo cual, reconocen, no están debidamente preparados, debido a que durante sus estudios no reciben ningún tipo de formación o preparación para atender a este sector, en el ámbito laboral.

Por otro lado, un 42% de los representantes, aunque reconoce la importancia y necesidad de la comunicación en lengua de señas, muestran temor e inseguridad ante los conocimientos de una lengua nueva para ellos, por lo que sugieren la capacitación de un personal interno que pueda asumir dicha tarea con eficiencia.

El 100% desconoce los intereses de la comunidad, sus gustos, preferencias, su cosmovisión, lo que trae como resultado un número limitado de personas sordas interesados en participar en espacios socioculturales que aporten a su universo.

Los resultados del diagnóstico inicial se integraron mediante la técnica de la triangulación metodológica, lo cual mostró: insuficiencias en la comunicación en lengua de señas entre los representantes de instituciones socioculturales y las personas sordas con las que interactúan, así también, insuficiente conocimiento acerca de la identidad cultura de las personas sordas, lo que provoca una distorsión de la visión social del sordo como individuo dando como resultado programas inadecuados para la atención a las personas sordas, desmotivación en ambas comunidades y entornos menos inclusivos.

Como parte del trabajo se proponen talleres de capacitación dirigidos al desarrollo de la comunicación en lengua de señas cubana en los representantes de las instituciones socioculturales del municipio de Pinar del Río. Los talleres que se impartirán poseen un carácter secuenciado e interrelacionado, sistemático, los mismos van estar dirigidos por un instructor de lengua de señas cubana (sordo) de la provincia de Pinar del Río.

A través de los talleres, se busca la sensibilización de estos profesionales que son promotores de la cultura y fuertes contribuyentes del desarrollo sociocultural de la sociedad pinareña. Para el diseño de estos talleres se asume la propuesta de Moya (2019) el que considera incluir como contenido esencial los elementos culturales e identitarios de la comunidad sorda, además de la producción y comprensión de textos y la interacción a través de situaciones comunicativas simuladas, al tomar como base para su diseño los fundamentos lingüísticos, gramaticales y socioculturales de las

lenguas de señas, como de segundas lenguas. También se abordarán contenidos dirigidos al perfil laboral de cada representante, asumido desde las sugerencias ofrecidas por estos durante la etapa de diagnóstico.

Los talleres serán una oportunidad para abordar aspectos de la cultura de las personas sordas, sus tradiciones, su identidad, su cosmovisión, sus valores, así como sus necesidades y preferencias, además de la lengua de señas, dando a conocer el valor de esta cultura y su lengua y el aporte que puede dar a la sociedad en general, por lo que se espera pueda ayudar a la concientización de la sociedad oyente en favor de la inclusión de las personas con discapacidad auditiva.

CONCLUSIONES

El estudio de la comunicación en lengua de señas cubana ha propiciado el reconocimiento y la visibilización de la comunidad sorda, provocando así el surgimiento de sociedades inclusivas a partir de la modificación en los entornos y las percepciones. Hasta hoy, muchos son los esfuerzos a nivel internacional y nacional que se han llevado a cabo en favor de la inclusión de las personas sordas y el respeto a sus derechos. Ello ha permitido ver que la preocupación e interés por esta comunidad es universal.

Tras la aplicación de los diferentes métodos empíricos se ha comprobado que a pesar de que la sociedad conoce acerca de esta lengua, no existe una conciencia acerca de la necesidad de su uso, teniendo en cuenta que convivimos con ellos y que estamos obligados a interactuar en un momento u otro.

En una sociedad inmersa en los procesos de inclusión, los cuales encuentra su base en uno de los estatutos de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que tiene como fin el promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad. Es menester el reconocimiento, respeto y empleo de la comunicación en lengua de señas como segunda lengua oficial en el país. Por lo que es necesario, que aquellos encargados de promover la cultura de nuestro país y quienes aportan al enriquecimiento espiritual de cada cubano, hagan uso de tal herramienta comunicativa a fin de que realmente la cultura tenga una alcance más global e inclusivo.

REFERENCIAS

Aza, D. (2013). *Identidad, discapacidad y cultura sorda. Reflexiones desde una investigación en curso*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-038/212.pdf>

Asociación Nacional de Sordos de Cuba (2019). *Acuerdos en el V Congreso de la Asociación Nacional de Sordos de Cuba*.

- Barreda, M., López, N., y Hidalgo, D. (2021). *La labor del intérprete de lengua de señas cubana en las teleclases*. Congreso Internacional Pedagogía 2021.
- Becerra, C. A. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v1l1i0.792>
- Calderón Verde, A. (2013). El valor distintivo del componente manual movimiento en la lengua de señas cubana en su relación con el espacio gestual [Tesis de Maestría]. Universidad de la Habana. Facultad de Lenguas Extranjeras.
- De la Paz C, M. V., y Salamanca Salucci, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- Lazo Villalón, N. (1998). *Papel de instituciones sociales comunitarias en el desarrollo de la actividad espiritual en la comunidad el Oasis de Santiago de Cuba* [Tesis de licenciatura].
- Ministerio de Justicia. (2021). *Gaceta oficial de la República de Cuba*. Acuerdo 9040/2021. No.38 del Consejo de Ministros.
- Moya Pérez de Corcho, Y. (2019). *Concepción didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua de señas cubana como segunda lengua en el nivel elemental de enseñanza* [Tesis de doctorado]. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”.
- Moya Pérez de Corcho, Y., Valdés, R. S., y Rodríguez, E. F. (2020). Consideraciones acerca de la inclusión socioeducativa de los educandos sordos en Cuba. *Horizonte Pedagógico*, 9(3), 70-80. <https://acortar.link/U7uCNk>
- Moya Pérez de Corcho, Y. (2021). Descriptores lingüísticos para el tratamiento de las habilidades comunicativas de la Lengua de Señas Cubana como segunda lengua. *REVLES: Revista de estudios de lenguas de signos*, 3, 134-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8206379>
- Moya Pérez de Corcho, Y. (2022). *Consideraciones acerca de la identidad cultural sorda, su situación en Cuba*. Centro Nacional de Superación y Desarrollo de la Persona Sorda. Material digital.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://acortar.link/0D9BeS>

- Padilla, L. (2007). *El significado de los componentes manuales de la lengua de señas cubana como sistema lingüístico* [Tesis de Maestría]. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- Rodríguez Fleitas, X. (2004). *Apuntes de la comunicación y cultura de la comunidad sorda*. Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Cruz, J. C., Bezerra Neto, L., y dos Santos Bezerra, M. C. (2019). Lengua, lenguaje e identidad cultural en el contexto cubano. *Revista HISTEDBR*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653382>
- Rodrigo, M. (2011). *La comunicación intercultural. Portal de la Comunicación*. InCom-UAB. http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?Ing=esp&id=1
- Tamayo Rodríguez, J., Medina García, Y., y Rodríguez Noa, R. (2012). *Las instituciones culturales y su accionar en las tradiciones musicales*. UDG. www.eumed.net/rev/cccsl/17/
- Tovar, A. (2020). *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Universidad del Valle. <https://acortar.link/dOMVAv>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. UNESCO.
- Ureta-Andrade, J. J., y Donoso-Cedeño, M. M. (2022). Lengua de Señas Ecuatoriana (Lsec) como Herramienta de Inclusión en Educación Especializada. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(2), 251-261. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i1.2643>
- Vélez Pérez, O. (2020). *El desarrollo de la identidad cultural propia en adolescentes sordos en condiciones de inclusión en la Secundaria Básica de enseñanza general* [Tesis de Maestría]. Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”.
- Vento, Y. (2022). *La Identidad cultural de la comunidad sorda cubana en la formación inicial de Licenciado en Educación Especial* [Tesis de Maestría]. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca.
- Viel, T. (2010). *Valor distintivo de la expresión facial como componente no manual de la lengua de señas cubana* [Trabajo de diploma]. Universidad de La Habana, Facultad de Lenguas Extranjeras.

Input comprensible en el proceso de adquisición de la lengua de señas mexicana como lengua meta

Fernando Israel Ponce Ramírez

Fponce@uach.mx

Ester Soto Pérez

esoto@uach.mx

Michelle Anahí Canales Acosta

macanales@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Este estudio se ha realizado para la indagación del proceso de investigación de la lengua de señas mexicana desde el análisis de un Estudio de Caso. El planteamiento del problema establece el análisis de la lengua de señas mexicana desde la teoría de Stephen Krashen, quien desarrolla una propuesta naturalizadora de la lengua en contextos e interacciones simples para que el adquiriente la desarrolle de forma sencilla. Ante esto la investigación gira en la cuestión ¿Qué elementos de la hipótesis del input comprensible identifican los usuarios oyentes con dominio de la LSM y recorrieron un proceso didáctico de la LSM como lengua meta, bajo la teoría de Stephen Krashen? Se centra en describir el papel del input comprensible que los estudiantes oyentes de la lengua de señas tienen en su interacción, cosmovisión e interpretación de los significados cuando se da la apropiación de la lengua.

PALABRAS CLAVES: Lengua de señas mexicana, *input* comprensible, lengua meta.

INTRODUCCIÓN

La lengua de señas a lo largo de las últimas tres décadas se ha consolidado con un reconocimiento social y científico en el marco de un idioma con personas sin acceso a la lengua oral; entre ellas el grupo mayoritario que la utiliza son las personas sordas quienes como colectivo la han concretado como forma de comunicación principal con una identidad cultural propia.

El campo científico, muestra un interés creciente y peculiar por este idioma, en su estructura, forma y ejecución. La literatura actual contiene indagaciones construidas de forma paulatina que avanza en el campo de la investigación, respecto al entendimiento de la lengua en sí misma; es así que esta propuesta de análisis contiene uno de los elementos del proceso de adquisición que tiene implícita la lengua señas, el papel del *input* comprensible, esto en la visión y experiencia de la apropiación de la lengua desde la interpretación de experiencias las cuales indagan en un objeto de estudio que aún requiere de mucha indagación científica.

En el contexto internacional el uso de esta lengua varía en los diversos ambientes sociales; sin embargo, se puede referir la existencia de la identificación geográfica y demográfica del uso de la lengua de señas en cada país, es una lengua en crecimiento y evolución; esto es parte del interés que se ha desarrollado en la implicación de reconocer el creciente número de estudios que abordan el análisis desde algún enfoque de reflexión científica. En la génesis del reconocimiento científico de la lengua de señas el referente principal es William Stokoe y colaboradores (Stokoe, Dorothy y Casterline y Carl, 1965) generadores de estudios en mitad del siglo pasado, quienes inician el proceso de legitimación a la lengua de señas como una lengua natural con reconocimiento científico. A partir de este momento surge un Estado de la Cuestión que recupera el avance de análisis científico que describe la situación, posición y condición de la lengua de señas en diversas disciplinas.

Para comprender la descripción de los procesos de adquisición enfocados en la lengua de señas mexicana como una lengua meta, se toma como base de este estudio el enfoque naturalista de Stephen Krashen (1982), quién desarrolla por décadas una descripción del cómo se configuran los procesos de adquisición de una segunda lengua, con diversas precisiones metodológicas y contextos de relaciones que se procesan en la misma construcciones de las lenguas; es así que desde la experiencia reconocemos una postura base que implica la ineeficacia de enseñar la lengua meta a partir de esquemas clásicos de aproximación, comprensión y aplicación práctica de contenidos (Cook, 2016). Krashen (2004) en su propuesta llamada Modelo del Monitor tiene como base su fundamento en cinco hipótesis, las cuales no tienen algún orden de seguimiento: a) Hipótesis de la adquisición vs aprendizaje; b) Hipótesis del input comprensible; c) Hipótesis del orden natural; d) Hipótesis del monitor; e) Hipótesis del filtro afectivo. El modelo de Krashen sigue vigente hasta nuestros días, a pesar de las diversas contrapropuestas presentes para delimitar lo que propone. Se sustenta en sus ya muy estudiadas y debatidas cinco hipótesis para el entendimiento de su postulado, y se describen a continuación:

Otro elemento para resaltar para configurar la descripción de este capítulo recae en la reciente postura de la UNESCO (2018), sobre la necesidad de reflexionar sobre la deficiencia en la preparación de profesores en todos los niveles, cuyas cátedras y cursos de la enseñanza de las lenguas presentan. Las y los docentes son quienes facilitan que el alumno llegue al proceso de adquisición, sin embargo utilizan la elementos de enseñanza gramatical tradicionales como eje de sus cursos (Hall, 2017), esto significa que presentan contenidos centrados en ejercicios mecánicos, donde predomina el trabajo con la competencia escrita sobre la oral (Estrada, 2017), y conllevan un proceso de evaluación que consiste en la medición de momentos de desviación de la norma, utilizada para penalizar al

individuo con una reducción de la potencial calificación final (Estrada y Zayas, 2019). Estas estrategias didácticas empleadas por la mayoría de las y los profesores en la enseñanza de la lengua como segunda lengua, no se toman en cuenta los aspectos de adquisición activa, los cuales son determinantes en el entendimiento, comprensión y ejecución de dicha lengua en proceso de adquisición.

Es importante considerar desde la identificación de estos elementos, la promoción como premisa fundamental que cualquier lengua forma parte de una cultura y constituye, entre otras manifestaciones, el conocimiento y los significados inmersos. Ante esto, para apreciar el proceso de la adquisición y enseñanza, se analiza el papel que tiene el input comprensible en el proceso de adquisición y se plantea como pregunta de investigación:

¿Qué elementos de la hipótesis del input comprensible identifican los usuarios oyentes con dominio de la LSM, y recorrieron un proceso didáctico de la LSM como lengua meta, bajo la teoría de Stephen Krashen?

DESARROLLO

Los estudios, teorías y enfoques en su análisis del objeto de estudio han generado conjeturas y descripciones a la temática de la adquisición de la segunda lengua y su evolución desde la mirada que aplican. El “Enfoque Natural o Teoría del Monitor”, se sitúa como una de las teorías punta sobre la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera, pues cobra relevancia para la ciencia en la descripción del proceso de adquisición de una segunda lengua al desarrollar un trayecto inconsciente, de forma natural y proactiva, ejemplo de ello es el patrón de la comprensión en la lengua materna. Por ejemplo, un niño nacido en un seno familiar mexicano con padres hablantes del español, el infante aprenderá este idioma de forma natural desde un recorrido de adquisición.

La adquisición se centra en demostraciones activas para transmitir el significado mediante asociación de palabras y su importancia reside en la creación de un entorno similar en el que se aprende la lengua materna de forma directa y natural a través de ensayo y error, esto es a lo que se le llama entrada o input y debe ser comprensible para poder ser funcional y activo dentro del proceso de apropiación. Al adentrarse en la apropiación de un idioma meta de este modo, el objetivo no suele ser adquirir la lengua, sino comprender el mensaje.

La ruptura que ofrece Krashen (2004), en esta nueva forma de entender el proceso de adquisición implica que el sujeto que está expuesto al input comprensible debe tener connotaciones de aproximación y acercamiento a la lengua, dejando de lado la noción y manejo de reglas de la lengua en cuestión, las funciones del lenguaje, la apropiación de vocabulario y sobre todo de normas gramaticales. Todo esto se da actualmente en las y los

decentes, desde un trayecto explícito a través de clases, cursos, seminarios formalmente planificados y estructurados. El aprendizaje de la gramática se convierte en aprendizaje inductivo, sin explicaciones y por ende sin comprensión, siendo el objetivo principal que el alumno reciba la regla gramatical.

Herrell y Jordan (2016), consideran que, al distinguir los conceptos de adquisición y aprendizaje, el estudiante tendrá una ventaja vital para el apoyo de apropiarse de forma gradual en la fluidez en un nuevo idioma. El significado debe conectarse directamente con la segunda lengua sin pasar por el proceso de traducción en lengua materna.

RECORRIDO METODOLÓGICO

La presente investigación se posiciona en el enfoque cualitativo, cuyo objetivo busca comprender los significados que las personas tienen de su realidad, esto desde la experiencia en su propio contexto. La observación y la descripción de relatos analizan y entienden las experiencias de los sujetos del estudio (Cuevas, 2002).

Se utiliza como técnica la entrevista semiestructurada con una validación por expertos en la univocidad y pertinencia de las preguntas utilizando la fórmula de Carrera, Vaquero y Balsells (2011). Se desarrollan las mismas preguntas validadas a una muestra de siete personas profesionales en el uso de la lengua de señas mexicana indagando sus orígenes, recuperando su experiencia e interpretando cada una de sus respuestas para indagar sus procesos de apropiación de la lengua y la relación que se enmarca a los procesos de naturalización de la misma.

Se realiza la indagación en una muestra de siete personas profesionales de la lengua de señas, que tienen un uso diario dentro de la comunidad sorda de la ciudad de Chihuahua; se recupera su experiencia en la forma de apropiación de dicha lengua, rescatando los elementos que busca la indagación de este objeto de estudio.

HALLAZGOS

La experiencia del sujeto en el marco de su propio proceso de adquisición según la gran coincidencia de las voces de la muestra, llevan en este estudio a reconocer que los procesos de adquisición de la lengua de señas mexicana no requieren de un abordaje sistemático con grado de abstracción alto y complejo, sino por el contrario el acercamiento simple al input lingüístico abonará a la naturalización de la lengua y la generará en proceso de apropiación a la persona en interacción. En esta recuperación no se debe delimitar y degradar el reconocimiento que tienen las clases formales, sin embargo, en los hallazgos la tendencia de las voces en la experiencia para adquirir la lengua de señas, abordan que, desde la interacción y convivencia con usuarios de la lengua, permiten una apropiación de forma natural, que es uno de los elementos del input

comprendible que el mismo Krashen (1982) expone en su propuesta teórica.

Este proceso de naturalización que implica el input comprendible no tenderá a generarse en una formalización de las reglas gramaticales; el uso de la lengua que se adquiere se establece de una manera paulatina y el usuario de la lengua con la que se interactúa sólo la ejecuta sin necesidad de tener que brindar una explicación de lo que está adquiriendo. Un ejemplo de esto, son las afirmaciones de las voces respecto a la interacción con la persona sorda y la naturalización de la lengua, que en la misma convivencia identificar la importancia del reconocimiento del proceso de exposición al input lingüístico y su trascendencia en la naturalización de la lengua meta.

Se recupera también como hallazgo desde la voz de la muestra, que la clase formalizada en los cursos de enseñanza de la lengua no es un recurso suficiente, desde lo que muestra la experiencia vivida por los sujetos en su proceso de adquisición. Krahsen (2004), analiza el proceso de llegar a una lengua meta, el cual no puede aprenderse de forma fluida desde procesos tradicionales centrados en la memorización, sino que el alcance ideal requiere una interacción con la exposición en contenido comprendible, con un orden determinado, y con un filtro afectivo bajo, concepto analizado durante toda la investigación. Para ello se plantea el objetivo el cual implica analizar los elementos del input comprendible en el proceso de adquisición de la lengua de señas mexicana como lengua meta en estudiantes oyentes desde la teoría de Stephen Krashen.

Otro de los elementos en el papel que el input comprendible juega, es que esta exposición no requiere ser consciente, sino cumple una función y condición totalmente inconsciente de la apropiación de la lengua meta, desde el sentido de no caer en cuenta que se adquiere elementos lingüísticos; pues la utilización y el uso de la lengua es el medio, no el fin; es decir, es el objetivo comunicativo de la persona que realiza en interacción sin la búsqueda del dominio estructural y formal, y por ende no existe una conciencia de lo que se va adquiriendo con acentuación formal en la descripción de las reglas, esto se convierte en algo irrelevante y funcional para el proceso. A esto Krashen (2004), lo define como el proceso de naturalización en la apropiación de la lengua, sin poner más esfuerzo para la adquisición del que se tiene de forma natural en la interacción con la exposición a la lengua.

Se expone también que cuando las exposiciones de la información desde la forma del input comprendible en una representación mental correcta de una regla por parte del facilitador si es de ayuda para el aprendiz, sin embargo las voces refieren que ese proceso de corrección de errores es más bondadoso de forma individual y con conciencia propia de su proceso, es decir llega un momento en que por seguir la indicación del facilitador, se

puede caer en elementos memorísticos o de requisitos por cumplir lo que el docente quiere lograr en su contenido. Las evidencias del presente estudio indican y confirman que dentro de los métodos y formas en que la muestra abordó su proceso de adquisición, hay una tendencia natural al proceso de adquisición y cuando de forma natural, es de mejor manera el proceso de adquisición de la lengua meta.

Desde las voces se identifica como es necesario y se requiere por parte del aprendiz estar con una actitud abierta, una noción de su estatus actual en la lengua, y la presencia de un input de aspectos del lenguaje que el adquirente aún no ha adquirido lo que Krashen (2004) denomina en la fórmula ('i+l'). En este sentido, el autor hace hincapié en el agregado que favorecerá la adquisición, la cual se da gracias al input o exposición de la lengua, es decir, en palabra de él mismo, el solo hablar por parte del adquirente, no significa practicar, es decir, se adquiere la lengua por medio del input no del output, una mayor producción oral no se traducirá en una mayor adquisición de la lengua. Esta hipótesis de la comprensión había sido tratada por varios autores, incluso antes de Krashen, y se ha conocido con otros nombres, entre ellos Hipótesis de la Entrada, Hipótesis de Comprensión, entre otros (Asher, 1981).

En el marco de describir al input comprensible desde la fórmula propuesta, Krashen y Terrell (1983) al referir el análisis del input comprensible, llegan a la conclusión sobre la generación de una red en el proceso de adquisición. Al interactuar con una lengua no adquirida y el aprendiz se desenvuelve en un ambiente dominado, relacionándose con personas hablantes de la lengua para entender el mensaje, se puede entonces referir que el aprendiz tiene una red en un nivel de competencia. Un ejemplo es en la lengua escrita, si se entiende el texto con lectura suficiente, se adquirirá en el i+l, donde lo comprensible significa que el adquirente se centre en significado y no en la forma del mensaje (Krashen, 2004). En la mayoría de sus obras, el autor para ejemplificar esto, utilizó como ejemplo de input comprensible el habla del cuidador para un bebé; el uso de pocas palabras y frases con el objetivo de transmitir significado, maneja un código simple de palabras repetitivas, reduplicativas y diminutivas.

Las reflexiones recuperadas en las voces hacen énfasis en esa necesidad de exposición en la vida diaria, y recomiendan estar en todo momento en contacto con la lengua meta que se ha propuesto el sujeto como proceso de adquisición. La información de exposición en los estudiantes según Krashen (1985), debe cumplir con ser comprensible para su nivel; y la información de entrada debe estar en un nivel más alto de lo que el estudiante piensa saber o comprender (i+l). La letra i representa el nivel del manejo actual del participante, y el símbolo numérico l, refiere el grado de dificultad que el input debe proveer en el canal de adquisición, ya formulados se conjugan en el manejo previo con el grado de dificultad

ideal. Al tener una exposición de un nivel superior de acuerdo al dominio actual manejado, entrará un proceso para llevarlo a un nivel superior de entendimiento.

La retroalimentación propia sobre la información brindada por los medios de exposición de la lengua es fundamental para la relevancia de lo aprendido. Se pueden tener puntos de partida y llegada para lograr el objetivo de adquisición, sin embargo, se recupera como hallazgo relevante al existir esos momentos de reflexión personal, el avance será significativo en medida de existir interacción con una situación que retroalimenta el proceso de adquisición. No se trata de generar actividades repetitivas en sí mismas para apropiarse del idioma, sino de establecer la fórmula que Krashen (1985) propone ($i+1$), en donde la exposición favorecerá el nivel de dominio.

El input comprensible está relacionado con el estado de ánimo del sujeto que está en el trayecto de adquisición, a lo que Krashen (1982) reconoce como hipótesis del filtro afectivo, determinante en el proceso de adquisición. Aun así, es necesario reconocer la importancia del input desde información abundante con muchas exposiciones, pues al tener una gran cantidad de input rico y comprensible conseguirá la competencia. Hay que considerar que la conversación como única fuente de input comprensible será un input óptimo es una idea básica y errónea. Aunque los hablantes sean hábiles o nativos, no generan lo interesante, comprensible o abundante para generar la adquisición. En el mensaje los adquirentes se centrarán en la historia y en el mensaje, y no siempre en como la adquisición se ha producido. El postulado principal hasta este momento es la adquisición del lenguaje y desarrollo de la alfabetización a partir del input óptimo, desde lo escuchado y leído y no necesariamente del habla y la escritura (Krashen, 2019).

Aunque muchas disciplinas analizan los procesos de adquisición de una lengua meta, desde sus diversas propuestas, ejemplo de ello, la psicología con su estudio directo en los procesos cognitivos, o bien la didáctica con la definición de secuencias a establecer dicotomías de trabajo en la delimitación de objetos de aprendizaje; si bien no se pone en duda el gran avance de los campos disciplinares en la materia, se debe reconocer que el campo de la lingüística es puntero en el desarrollo del tema. Aunque dentro del mismo campo lingüístico, hay dos grandes propuestas que se debaten y se analizan en el ideal para el proceso ideal para la apropiación del idioma; el primero de ellos y tradicional, es el que refiere un método directo de aprendizaje con generación de conciencia de las reglas gramaticales, y el segundo grupo establece un proceso natural de la lengua que se da desde los procesos inconscientes y con un contacto directo a la exposición del idioma por alcanzar. En esta última propuesta, analizada a profundidad en la presente investigación, y que es representado en efectos de esta tesis por el teórico lingüista Stephen

Krashen, quien establece todo un modelo teórico visualizado en los objetivos centrales de la investigación llevada en este estudio y que está implícito con una propuesta de que los idiomas no se aprenden de una forma tradicional y memorística, sino que está presente la naturalización del idioma, desde elementos simples de exposición y comprensión.

CONCLUSIONES

Los problemas relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje en cursos, talleres, clases de una segunda lengua, con un proceso didáctico de la lengua de señas que ha caído en llevar contenidos puramente gramaticales, lingüísticos y directivos, del material didáctico cultural utilizado para los cursos, los profesores utilizan herramientas algunas veces reducidas a la mera descripción de fenómenos o basados en una experiencia personal posiblemente estereotipada o generalizadora, además existiendo en los docentes ausencias en la concepción teórica para el desarrollo de las segundas lenguas; esto se debe principalmente a la dificultad que tienen los docentes por no tener una base teórica fundamentada de los elementos de la adquisición de la segunda lengua, y los inputs o entradas de información están modeladas por una forma curricular no analizada y construida en supuestos sin análisis adecuados para llevar al sujeto a la apropiación de la lengua.

Como plantea el objetivo de este estudio, los elementos que se rescatan son los siguientes: a) el input no necesita ser totalmente consciente, repitiendo reglas gramaticales o tiempos verbales en planas y hojas interminables de ejercicios; b) el input comprensible debe ser atractivo para el sujeto en donde genere un interés manifiesto en lo que se busca para la apropiación de la lengua; c) el input comprensible está totalmente relacionado con el filtro afectivo que es otra de las hipótesis del teoría del Monitor de Krashen (1982); d) el input comprensible, no se reduce a conversaciones y pláticas con la lengua meta que se está aprendiendo, pues se requiere un seguimiento por parte del docente, sin caer en elementos tradicionales en su totalidad como lo son los ejercicios de memorización y repetición; e) el input será rico en lenguaje desde la fórmula $i+1$ está la cual significa tener un nivel de complejidad mayo al nivel que se maneja en las nociones que el sujeto actualmente tiene con la lengua.

No se pretende proponer un modelo preciso de descartar si funciona o no lo que refiere el autor en la cual está enmarcada teóricamente esta investigación, sino que se rescata como hallazgo, que todas y todos los participantes en el análisis de esta investigación, desde un marco teórico metodológico describen y analizan los elementos y prácticas de la construcción de su lengua meta, aspecto referente a la naturalización de la lengua está presente de forma más bondadosa en el discurso que refieren de su experiencia en el proceso de adquisición.

La búsqueda consolidar que el proceso de adquisición de la lengua se de forma óptima desde una claridad en el input comprensible, pone un énfasis muy manifiesto en generar contenido natural y aproximar al adquirente al mismo, desde una esencia natural a la propia exposición comprensible. Se concluye que el proceso de naturalización es enmarcado en la dimensión de exposición necesaria de la lengua para llegar a los elementos de comprensión de esta en datos inconscientes y naturales, sin acentuar la exposición en información formal plasmada en las estructuras gramaticales, sino en una interacción con materiales, usuarios nativos, contextos lingüísticos, entre otros.

REFERENCIAS

- Asher, J. (1981). *The Extinction of Second Language Learning in American Schools: an intervention model*, en: H. Winitz (ed.), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Newbury House.
- Carrera, F., Vaquero, E., y Balsells, M. (2011). Instrumento de Evaluación de Competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *EDUTEC-E. Revista de Tecnología* (35), 1-25.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Tea-ching*. Routledge.
- Cuevas, A. (2002). Consideraciones en torno a la Investigación Cualitativa en Psicología. *Revista Cubana de Psicología*.
- Estrada, J. (2017). *Tratamiento de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior: posibilidades de corrección no intervencionista en la producción oral*. [Tesis doctoral]. Universidad de Cádiz.
- Estrada, J., y Zayas, F. (2019). Creencias de futuros docentes sobre la gramática en la enseñanza de idiomas. *Enunciación*, 24(2), 152-168.
- Hall, G. (2017). *Exploring English Language Teaching: Language in Action. Routledge Introductions to Applied Linguistics*. Routledge.
- Herrell, A., y Jordan, M. (2016). *50 Strategies for Teaching English Language Learners*. Pearson.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. (2004.). Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 23-29.

Krashen, S. (2019). University of *isfahan*.
<https://www.sdkrashen.com/content/articles/>

Krashen, S., y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Alemany Press.

Stokoe, W., Dorothy, C., y Casterline y Carl, G. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Silver Spring.

Unesco (05 de 10 de 2018). *World's Teachers' Day: Quality Education Requires Well-Trained*. <https://bit.ly/4cwz98o>

Círculos de lectura con jóvenes como herramienta para la construcción de paz, mediante una educación inclusiva

Raúl Hiram Frescas Villalobos

rolvera@uach.mx

Ramón Gerónimo Olvera Neder

rhfrescas@uach.mx

Armando Villanueva Ledezma

avillanueva@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

RESUMEN

Hoy en día en México existe un alto grado de incidencia de los jóvenes en los actos delictivos y de violencia; diariamente ellos sufren violencia física y psicológica. La OCDE detectó una correlación en los jóvenes estudiantes con desventajas socioeconómicas y la tendencia a no tener un gusto por la lectura, por lo que los coloca en un punto de vulnerabilidad educativa. La ONU en el año 2015 aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual incluye objetivos cuyo fin es mejorar la vida de las personas y proteger el planeta para futuras generaciones, por lo que contempla que los derechos culturales son indispensables para el desarrollo sostenible. Los círculos de lectura son una herramienta en la que un grupo de personas que de manera libre acuden a experiencias relacionadas con la práctica lectora pero no desde una expectativa de formación escolar, sino desde un enfoque lúdico. Dentro de la metodología la participación de un mediador es fundamental por su intervención privilegiando el juego y la espontaneidad, por lo cual la intervención es una acción necesaria y pertinente para buscar prevenir la violencia, así como implementar una forma valiosa de cultivar la Cultura de Paz en los jóvenes, lo que contribuye a construir sociedades más justas y equitativas, además de fomentar y fortalecer la comprensión lectora.

PALABRAS CLAVE: Círculos de Lectura, comprensión lectora, cultura de paz, educación inclusiva, intervención.

INTRODUCCIÓN

Uno de los instrumentos más sobresalientes para el proceso de enseñanza y la construcción de conocimientos es la lectura.

Jiménez (1960) menciona que “es el acto en el cual se derivan significaciones de todos los estímulos que nos rodea, tanto los verbales como los no verbales” (p. 56), mientras que Fons (2006) define que el leer es un proceso por el cual se “comprende” el texto escrito.

Bajo este contexto podemos mencionar que la lectura es un proceso del ser humano de traducir, interpretar y convertir los símbolos escritos en ideas, pensamientos, emociones e imágenes; al mismo tiempo se desarrolla otro proceso simultáneamente que es la reflexión, conversación y discusión; los cuales generan un conocimiento y aprendizaje.

De acuerdo con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) del 2009 precedido por la OCDE, mencionan y definen que la lectura no solo es la capacidad de comprender un texto, sino que va más allá adentrándose a la reflexión generada por el razonamiento y las experiencias individuales.

En pleno siglo XXI, el hábito de la lectura se encuentra en una situación crítica; el exponencial desarrollo y crecimiento de la tecnología, las problemáticas sociales, políticas y económicas han afectado considerablemente; aunado a esto, un estudio de la UNESCO (2023) menciona que a causa del impacto de la epidemia COVID-19 más de 100 millones de niños quedarán por debajo del nivel mínimo de competencia en la lectura, lo que generará notables consecuencias ya que para el año 2020 se calcula que hasta 584 millones de niños tuvieron dificultades en la lectura; por otra parte, esto también origina que los avances y esfuerzos educativos en las últimas dos décadas se vean en riesgo.

En México el hábito a la lectura es un problema grave; de acuerdo con el MOLEC (2022) mostró que 4 de cada 10 mexicanos leen 3.9 libros al año, mientras que en países como Estados Unidos leen 12 libros y en Canadá hasta 17 libros en un año; las causas de este indicador es la falta de tiempo, la falta de interés, motivación o gusto por la lectura.

En el año 2018, la OCDE hizo el hallazgo de una correlación entre los hábitos de lectura y los resultados PISA, en el que determina que los jóvenes estudiantes que tienen el gusto por leer obtienen resultados favorables; sin embargo, los jóvenes estudiantes con desventajas socioeconómicas tienden a no tener un gusto por la lectura, Lo que los coloca en una posición de vulnerabilidad educativa.

Aunado a esta problemática, existe otro de gran dimensión que ha aumentado considerablemente en los jóvenes, que es la “violencia”. Galhung (2006) menciona que la violencia siempre sucede cuando existe una influencia en las personas que genera y provoca que su desarrollo mental y físico está por debajo de su potencial real.

En México, con datos del INEGI-ENVIPE (2022) menciona el 77% de los delitos en los que estuvieron presentes las víctimas fueron provocadas por personas de 25 años o menores de dicha edad; por otra parte, el IFE (2000 Y 2003) mediante las consultas juveniles e infantiles, detectó que el 32% de los menores de 15 años confirman ser víctimas de maltrato en la escuela, más del 15% aseguró haber sido insultado y un 13% dijo que fue golpeado

por sus compañeros. El impacto de la violencia en los jóvenes y niños es impactante, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) mencionó que el 63% de los menores de 14 años sufren algún tipo de violencia física y psicológica como parte de su formación.

Con base a estas enormes problemáticas, la falta de lectura y la violencia, es necesario buscar mecanismos los cuales puedan apoyar a un mejor crecimiento y desarrollo educativo entre niños y jóvenes. Una de las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) es la declaración y programa de acción sobre una Cultura de Paz.

Sauceda (2015) menciona que para generar una Paz Positiva debe de ser mediante el fomento de la Cultura de Paz, la resolución de conflictos de manera pacífica, así como el desarrollo de aptitudes de negociación, diálogo y la formación de consensos por medio de un compromiso, valores y estilos de vida.

La Cultura de paz es parte de un proceso de socialización, mediante el cual se transmiten y se incorporan valores, actitudes, habilidades, actitudes y formas de actuar, las cuales reflejan el respeto a la vida misma, a la dignidad, al ser humano y su entorno, para establecer relaciones asertivas de comunicación, dialógicas que favorezcan al desarrollo de la empatía entre las personas, rechazando a la violencia y evitando los conflictos (Bonilla, 2018).

Bajo la temática de estas problemáticas que acosa a la humanidad, es prioritario para todas las personas tengan acceso a la cultura, expresada en todas sus dimensiones, como un derecho humano que se debe exigir. Este acercamiento de las personas con la cultura es la estrategia más viable y factible para la formación de seres humanos y ciudadanos que puedan desarrollar habilidades y conocimientos que generen el diálogo, el consenso, la correcta toma de decisiones y la solución de conflictos que conlleve a enfrentar el fenómeno social de la violencia.

LA CULTURA COMO UN DERECHO HUMANO

Como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, se consolidaron varias instituciones de carácter internacional que se venían gestando desde la época de la Revolución Industrial y que con el conflicto bélico terminaron de germinar; Naciones Unidas fue una de esas instituciones, de ahí surgió el reconocimiento internacional, al menos de occidente, sobre la declaración internacional de los Derechos Humanos.

En relación con los Derechos Humanos, éstos han ido evolucionando a lo largo del tiempo, estudiosos del tema los han clasificado en tres generaciones como categoría de análisis; sin embargo, Jensen (2017) señala que dicha clasificación hoy en día sirve más para una cuestión pedagógica e histórica, pero carece de un análisis sólido. Lo que no está en duda es la

actualidad y pertinencia, de los Derechos Humanos, siguen plenamente vigentes.

En septiembre de 2015 la ONU aprobó en Nueva York la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual incluye 17 objetivos que engloban aspectos económicos, sociales y medio ambientales y cuyo propósito es mejorar la vida de las personas y proteger el planeta para futuras generaciones. Se trata de un plan de acción el cual tiene la intención de fortalecer la paz y justicia mundial y para ello se plantean 17 Objetivos de Desarrollo sostenible y 169 metas, mismas que incidirían en las causas estructurales de la pobreza, permitirían combatir las desigualdades y por lo tanto mejorar la calidad de vida de la población global (UNESCO, 2021).

En este sentido, y de la mano de los ODS antes mencionados, los derechos culturales son indispensables para el desarrollo sostenible. El desarrollo solamente será sostenible si está modelado por los valores de las personas a las que toca y por el significado que estas le atribuyen, si protege sus recursos y si utiliza su patrimonio en todas sus dimensiones: el tangible, el vivo y el natural. Un enfoque basado en los derechos humanos con una fuerte consideración de los derechos culturales es tanto un marco para cualquier programa de desarrollo como una garantía de éxito. (Desarrollo y derechos culturales: los principios)

En las estrategias de desarrollo sostenible en un inicio se dejaron de lado los derechos culturales por considerar que trasciende todos los objetivos de la Agenda 2030. Si bien esto es cierto, lamentablemente el reconocimiento del papel crucial de la cultura en todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible no era evidente.

Por lo que, el 15 de agosto de 2022, la Asamblea General de Naciones Unidas publicó un documento donde reivindica esta omisión, esto en el primer Informe de la Relatoría Especial sobre los derechos culturales, en dicho documento se aborda el papel de la cultura en el desarrollo sostenible.

En cuanto al plano nacional, Dorantes Díaz (2011), señala que el desconocimiento sobre Derecho a la Cultura es mucho y por lo mismo falta mucho por hacer, en el sistema constitucional mexicano aún no se ha dado la importancia y alcance sobre el reconocimiento del derecho cultural dentro de los derechos fundamentales. El autor señala que la adición que se hizo en 2008 del derecho al acceso a los bienes y servicios culturales en el artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) ha pasado desapercibida por la gran mayoría. Y al respecto enfatiza “La materia cultural no sólo requiere de una adición a algún artículo, sino también de la creación de un sistema constitucional específico. No obstante, la reforma al artículo 4º constitucional es un buen principio”. El texto del párrafo noveno de dicho artículo dice:

Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios de difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural.

Con estos antecedentes referentes a la evolución del derecho a la cultura resulta conveniente reflexionar que éste no se encuentra previsto en un solo artículo constitucional, sino que debe ser interpretado de manera armónica entre los distintos tratados internacionales aplicables y las diferentes normas constitucionales relacionadas con el mismo.

A diferencia del Gobierno Federal, que no cuenta con un marco legal para alentar y difundir la cultura, existen nueve entidades federativas que ya tienen leyes de fomento y difusión de la cultura. En Chihuahua el tres de febrero de 2018 se publica en el periódico Oficial del Estado la “Ley de desarrollo cultural para el estado de Chihuahua” que en su artículo primero dice: La presente Ley garantiza el derecho a la cultura que tiene toda persona en términos del artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sus disposiciones son de orden público, interés social y observancia general en el Estado de Chihuahua.

Por todo lo anterior, consideramos que es importante desarrollar una visión integral y holística sobre el fenómeno de los Derechos Culturales ya que estos son indispensables como un eje transversal en los casos de éxito en la implementación de los ODS, durante las últimas décadas los derechos culturales se han aclarado sustancialmente.

BREVE REPASO DE LAS POLÍTICAS DE FOMENTO A LA LECTURA HASTA LA ACTUALIDAD

El fomento a la lectura pasa necesariamente por distintas motivaciones y fases. Brsalavsky (2009) identifica y concentra tres etapas que denomina como revoluciones: *la lectura silenciosa*, *la lectura extensiva* y *la lectura en computadora*.

La primera etapa refiere a los tiempos previos a la imprenta, que estuvieron llenos de cambios, algunos referentes a la materialidad de la lectura donde se consigna el tránsito de los rollos de papiro a los pergaminos pasando a los códices hasta el manuscrito. Esto implica una serie de transformaciones tecnológicas que se reflejan en construcción de hábitos e interacción distintas respecto a la lectura y con ello configuraciones variadas en la subjetividad del lector.

La segunda revolución, tiene que ver con el invento de la imprenta. Esto significó la posibilidad de distribución masiva de libros. Al reducir

drásticamente los tiempos de publicación, significó un ahorro en los precios, lo que facilitó su distribución, a la par de que el clima de ideas (el renacimiento, la ruptura de Lutero) trajo como consecuencia que los poderes vieran en los libros la posibilidad de construir mentalidades para preservar o transformar las subjetividades de los nacientes lectores. Las revoluciones industrial y francesa se vieron en la necesidad de acelerar los procesos de alfabetización; lo mismo para que los futuros obreros pudieran (por medio de la lectura) entender los instructivos para su relación con las máquinas. El viraje que supuso el espíritu ilustrado, encontró en los libros y periódicos el depositario para la gran transformación cultural y el nacimiento del sujeto moderno. Esto explica la razón por la cual los proyectos de alfabetización de los estados modernos durante los siglos XIX y XX fuera una prioridad, se pasó de una lectura intensiva a otra extensiva (p. 182).

La tercera revolución tiene que ver con la era digital. La posibilidad que ofrece internet potencia de manera exponencial la práctica de la lectura. Lo mismo en ordenadores que en teléfonos, nos encontramos ante la explosión de textos y contenidos. La problemática de ¿qué es leer? se potencia porque ya no tiene exclusividad el libro. Leer ya no sólo se trata de la reconstrucción del alfabeto con la sonoridad para crear palabras y frases, sino que irrumpen otros poderes narrativos como los audiovisuales. Si se desea adentrarse en este tema entre otros autores podemos referir a Alberto Manguel, Roger Chartier entre otros.

Para realizar la intervención es necesario tener estas consideraciones teóricas, para que la comprensión del proceso de lectura considere su historia, pero que se sitúen en las dinámicas de nuestro tiempo, esto para que el acercamiento con las y los lectores genere un proceso de empatía que se refleje en una experiencia de aprendizaje significativa.

SITUACIÓN EN MÉXICO

Como se mencionó en la introducción, los hábitos lectores en México no reportan buenos resultados. Sin embargo, conviene hacer dos acotaciones, la primera tiene que ver con que las herramientas metodológicas para medir la trayectoria lectora se han venido modificando. El acto de leer es muy amplio y complejo por lo que restringirlo solo al artefacto tecnológico del libro es medir una realidad del siglo XXI con herramientas conceptuales del siglo XIX.

La segunda tiene que ver con que las políticas de fomento a la lectura requieren un doble impulso fundamental: el sistema educativo, que tiene el deber de la alfabetización, pero también el despertar del sentido crítico y el segundo, el espacio informal donde la familia y los espacios públicos requieren de condiciones para fomentar experiencias lectoras. Hay un contexto complejo con un modelo económico que exige jornadas de trabajo

extenuantes y un clima de medios masivos de comunicación que poco colaboran para el fomento a la lectura.

En ese sentido, la evaluación que se hace de México arroja una crisis en cuánto a lectura que es consecuencia de severos problemas con el proyecto de desarrollo nacional, por eso afirma Felipe Garrido (2014) “el estado mexicano nunca ha tenido conciencia de que la industria editorial tiene importancia estratégica” (p. 89).

CARACTERÍSTICAS QUE DEBEN TENER LOS CÍRCULOS DE LECTURA

Se puede definir el círculo de lectura como una comunidad de personas que de manera libre acuden a experiencias relacionadas con la práctica lectora pero no desde una expectativa de formación escolar, sino desde un enfoque lúdico, lo que deriva en que la lectura de libros, revistas, comics, teatro, entre otros. Esto se da estrechamente relacionado con una interacción participativa, donde los integrantes escriben, ilustran, cantan y reflejan su comprensión lectura. El carácter circular hace énfasis en que se trata de una relación horizontal. Para ello es importante la figura del mediador, que Juan Domingo Argüelles (2022, p. 103) define como “alguien que cierra brechas que pueden existir entre el objeto y el sujeto, acerca a las personas a un abrevadero de lectura, o bien acerca el abrevadero y lo pone en contacto con la persona que, quizás al ver el agua, sienta deseos de beber”.

En ese sentido, la participación del mediador tendrá una selección previa de lecturas y actividades, así como un marco metodológico claro, pero su experiencia de intervención será siempre privilegiando el juego y la espontaneidad.

CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN

La Facultad de Filosofía y Letras tiene una larga tradición de involucramiento con la cultura y con los fenómenos sociales que impactan en la sociedad chihuahuense, dicha historia ha ido creciendo y germinando hasta cristalizarse en muchas acciones afirmativas, reflejada en la colaboración institucional con programas sociales tanto Nacionales como locales.

En la historia reciente de la unidad académica, se pueden mencionar algunos de estos ejemplos como: el programa SUBSEMUN (2015) el cual buscó la implementación de acciones para la prevención social del Subsidio para la Seguridad Pública Municipal en el municipio de Chihuahua; en ese mismo sentido y también en el mismo año, la Facultad trabajó en la coordinación del Fondo de Aportaciones para la Seguridad Pública, FASP; en el marco del convenio de colaboración del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED 2016) se trabajaron 26 acciones de intervención para la prevención social del delito con impacto directo en comunidades del estado como: Cuauhtémoc, Ciudad Juárez, Cd. Chihuahua, Guadalupe y Calvo.

Continuando con ese compromiso social, en el primer semestre del 2023, la Facultad de Filosofía y Letras, realizó un acercamiento con el organismo del Desarrollo Integral de la Familia (DIF) esto con el objetivo de buscar acciones concretas para apoyar en la misión de búsqueda de restitución de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, de esta manera el Grupo Disciplinar de “Análisis e interpretación de Narrativas y Cultura de Paz” vimos la oportunidad de incidir para colaborar a través de acciones concretas con el proyecto de círculos de Lectura por la paz.

¿Qué tipo de lecturas y con qué criterios de selección?

Para ello se tomarán los siguientes criterios conceptuales y metodológicos. Para las etapas del desarrollo se toma como base a Piaget (1977), las edades de las niñas y niños donde se hará la intervención son de los nueve a los doce años, por lo que corresponden a etapa de *operaciones concretas* y *formales*.

De Braslavsky (p. 99, 2009) se tomarán en cuenta los criterios de los enfoques “psicolingüístico y sociocultural, donde maneja conceptos como lectura y escritura interrelacionada, interacción social, diversidad inherente”, entre otros.

Respecto al desarrollo de los círculos, Chambers (2007) da una importante referencia respecto a la frecuencia, la extensión de los textos y la lectura en silencio.

A partir de estas referencias se seleccionarán las lecturas y actividades correspondientes. Lo que permitirá que la intervención social obtenga resultados con justificación y validez científica.

CONCLUSIÓN

Como ya se ha planteado en este trabajo, en México existe una incidencia significativa en relación con los actos delictivos y de violencia, situación en la que nuestra comunidad no es la excepción. En este contexto, los jóvenes no están exentos de dicho escenario. Diario, varios de ellos sufren violencia física y psicológica. Por tal motivo, la intervención es una acción necesaria y pertinente para buscar prevenir consecuencias graves a largo plazo.

La intervención en jóvenes que sufren violencia física y psicológica es importante, ya que puede prevenir consecuencias graves a largo plazo, tales como problemas de salud emocional, dificultades en las relaciones interpersonales y una mayor probabilidad de perpetuar la violencia en el futuro.

Existen varias formas de intervención, desde la educativa, hasta asesoramiento y apoyo psicológico adecuado a través de talleres, terapia y grupos de discusión. Pero finalmente, todas estas, tienen por objetivo ayudar a los jóvenes a identificar patrones insalubres en sus relaciones,

desarrollar habilidades de comunicación efectivas, mejorar su aprovechamiento académico o trabajar para sanar las heridas emocionales causadas por la violencia.

En este sentido, la implementación de un círculo de lectura se concibe como una estrategia efectiva de intervención social en grupos de jóvenes vulnerables, víctimas de algún tipo de violencia y/o con bajo rendimiento académico, consecuencia de una deficiente comprensión lectora.

En nuestra comunidad se identificó al DIF municipal como una dependencia idónea para la implementación de un círculo de lectura por dos razones fundamentales. La primera consiste en que es una dependencia que trabaja con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, los cuales tiene identificados y además es sencillo convocar, gracias a los registros, padrones y actividades que desarrollan constantemente con ellos. En segundo lugar, se considera que es una dependencia a fin al proyecto, principalmente por su Misión, Visión y Objetivos, los cuales se centran en promover y garantizar los derechos de grupos vulnerables como niños y adolescentes; propiciar el desarrollo integral de la familia (fundamental para la Cultura de Paz); y el estar abierto a nuevas alternativas y estrategias para transformar la realidad social.

La implementación de un círculo de lectura en el DIF de Chihuahua, como intervención en grupos de jóvenes en condición de vulnerabilidad, es una estrategia importante para fomentar e impulsar la Cultura de Paz, propiciando la reflexión crítica y el diálogo sobre temas relevantes. Además, esta estrategia puede ser una herramienta efectiva para prevenir la violencia y promover un ambiente de convivencia pacífica en el entorno escolar y comunitario.

A través de la lectura de obras literarias y la discusión en grupo, los jóvenes no solo mejorarán su comprensión lectora y procesos metacognitivos, también desarrollarán habilidades como la empatía, la comprensión y el respeto por la diversidad de perspectivas, elementos propicios para fomentar una cultura de inclusión. Este último punto, está sustentado en gran medida por el enfoque multidisciplinario propuesto, resultado de la participación de académicos y alumnos de la FFYL de la UACH, con una formación en diferentes áreas del conocimiento como literatura, pedagogía y comunicación. Todo esto, mediante un ejercicio dialógico fundamentado en la escucha activa, el respeto y la comprensión mutua.

La propuesta metodológica de enfoque paradigmático mixto, permitirá el monitoreo de la implementación y desarrollo del círculo de lectura. Mediante la aplicación de instrumentos como el cuestionario, así como la documentación de observaciones y el análisis de entrevistas semiestructuradas, será posible evaluar constantemente el proceso y estar en condiciones de mejorarlo.

La integración y colaboración de alumnos en este proyecto social, enriquece no solo su formación académica, sino también su formación integral, al brindarles una perspectiva práctica y un conocimiento más profundo sobre las necesidades y realidades sociales. Las cuales, de igual forma, se verán reflejadas en su aprovechamiento académico, dentro y fuera de la actividad áulica.

Sin duda alguna, los círculos de lectura son una forma valiosa de cultivar la Cultura de Paz en los jóvenes, lo que contribuye a construir sociedades más justas y equitativas. Además de fortalecer la comprensión lectora como valor agregado, la cual será un elemento que abone al aprovechamiento académico de los jóvenes.

REFERENCIAS

- Arguelles, J. (2022). *El vicio de leer. Contra el fanatismo moralista y en defensa del placer del conocimiento*. Laberinto ediciones.
- Braslavsky, B. (2009). *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, E. R. (2018). *La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano*. Varona.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Dorantes Díaz, F. J. (2011). El derecho a la cultura en México. Su constitucionalización, sus características, alcances y limitaciones. *Alegatos*, (85).
- Fons Esteve, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Garrido, F. (2019). *El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre la lectura y la escritura*. Paidós.
- INEGI - ENVIPE (2022) *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública 2022*. <https://n9.cl/jx9pz>
- INEGI (2023). Modulo sobre Lectura 2023. <https://acortar.link/GnAqIS>
- IFE (2000 y 2003). *Consulta Infantil y Juvenil 2003*. <https://lc.cx/AbGo4P>
- Jensen, S.L.B. (2017). *Dejemos descansar en paz a la teoría de las tres generaciones de derechos humanos*. Open Global Rights. <https://lc.cx/kyfytM>

- Jiménez-Hernández, A. (1960). Concepto y definición de la lectura. *Revista de Educación de Puerto Rico*, 8(1), 55-66.
- OCDE-PISA (2009) What Makes a School Successful? Resources, Policies And Practices, 4. <https://lc.cx/SaXn5o>
- Piaget, J. (2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Biblioteca de bolsillo.
- Sauceda, J. B. P. (2015). Cultura de paz y resolución de conflictos: la importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1), 109-131.
- UNESCO (2021). *Plan de Trabajo de la Unesco para América Latina y el Caribe 2016-2021*. <https://lc.cx/MzyTV7>
- UNESCO (2022). Desarrollo y derechos culturales: los principios. <https://lc.cx/tSUvh1>
- UNESCO (2022). Derechos culturales: un programa empoderante <https://lc.cx/r8S2l>
- UNESCO (2023). Resolución 53/243 de la Asamblea General de las Naciones Unidas: Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, de 1999, Artículos uno y tres. <https://lc.cx/gbGpJ6>

TECNOLOGÍAS PARA LA INCLUSIÓN

Alfabetización digital de personas mayores con enfermedades neurodegenerativas

Francisco Javier Ibáñez-López
fjil@um.es

Patricia Hernández Padrón
patricia.hernandezp@um.es

Josefa Dólera Almaida
j.doleraalmaida@um.es
Universidad de Murcia

RESUMEN

La educación en los conceptos y procedimientos más básicos de la tecnología, es decir, aprender a leer y escribir con el lenguaje propio de los medios tecnológicos y audiovisuales, es fundamental para llegar a ser libres y autónomos, así como para conocer los retos y oportunidades, las amenazas y límites que consecuentemente aportan su uso. La brecha digital existente en muchos colectivos es una barrera para la inclusión educativa y social, y se acentúa de forma especial en las personas mayores. Existe la necesidad de favorecer la inclusión de estas personas mediante su inmersión en el mundo digital y la profundización en sus conocimientos. El presente estudio tuvo por objetivo analizar el nivel de alfabetización digital las personas usuarias y participantes en talleres de formación impartidos en las instalaciones de una asociación sin ánimo de lucro española, dedicada a dar apoyo a personas con alzhéimer y otras demencias neurodegenerativas. Para ello, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, no experimental y descriptiva, en la que participaron, mediante la cumplimentación de una encuesta, 61 personas usuarias de este centro. Los resultados obtenidos mostraron que la mayor parte de estas personas tienen un nivel de alfabetización digital suficiente como para poder comunicarse, aunque todavía necesitan más formación para conseguir una autonomía suficiente en el manejo total de las herramientas tecnológicas. Además, los participantes manifestaron que las nuevas tecnologías son totalmente necesarias para la comunicación y conexión a la nueva realidad en la que nos encontramos.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización digital, brecha digital, personas mayores, formación, inclusión.

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define el término salud como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 2023). Por lo tanto, el término salud debe entenderse en un sentido más amplio, hasta abarcar el

concepto de envejecimiento activo, en el que las necesidades de las personas mayores tienen que ser atendidas (Fernández Ballesteros, 2017). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) son una herramienta que pueden contribuir a la mejora de la salud, tanto física como psicológica y social de la persona mayor (Belando-Montoro y Bedmar, 2015).

Por otro lado, la inclusión digital puede ser definida como el conjunto de políticas públicas relacionadas con la construcción, administración, expansión, ofrecimiento de contenidos y desarrollo de capacidades locales en las redes digitales públicas, alámbricas e inalámbricas, en cada país (Robinson, 2005). Esta vorágine de avances producidos en el campo de la tecnología ha mermado el conocimiento de muchas personas y sectores de la población, especialmente aquellas más avanzadas en edad, que precisan de mayores esfuerzos para llegar a comprender lo que la sociedad tecnológica y digitalizada les está demandando (Martínez y Rodríguez, 2017).

Aquí es donde entra en juego la alfabetización digital de este colectivo, entendida como el proceso de instruir en los conceptos y procedimientos más básicos de la tecnología, enseñar a leer y escribir con el lenguaje propio de los medios tecnológicos y audiovisuales (Prats, 2005).

La mayoría de las personas mayores desean aprender a usar los ordenadores e Internet, pues lo consideran útil para adquirir conocimientos, estar actualizadas y desarrollar actividades de ocio. Siguiendo esta idea, se considera muy importante que las personas mayores no sufran una marginación digital (Casado et al., 2015). Sin embargo, el 40% de nuestros mayores asegura que nunca ha accedido a Internet. La pandemia mundial de la COVID-19 provocó que las personas mayores tuvieran que aprender a usar los dispositivos digitales forzados por la situación, y evidenció la imperiosa necesidad de formación de este colectivo en el uso de las TIC (Dorado-Barbé et al. 2022; Gonzalo, 2021).

Entre los objetivos de la alfabetización digital, se debe poner el foco en las personas mayores y la inclusión de estas en la sociedad de la información, para lograr una calidad de vida suficiente en la vejez (Abad, 2016), definida como estar en disposición de mantener un buen estado de salud y las habilidades funcionales, las condiciones económicas (tener una buena pensión y/o renta), las relaciones sociales (mantener relaciones con la familia y los amigos), la actividad (mantenerse activo), servicios sociales y sanitarios, la calidad en el propio domicilio y del contexto inmediato (tener una vivienda buena y cómoda y calidad de medio ambiente), la satisfacción con la vida y las oportunidades culturales y de aprendizaje.

En España, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) puso en marcha en el año 2021, un total de 16 proyectos sobre alfabetización digital e inclusión digital, con el objetivo de fomentar el

acceso a la información, formación, capacitación profesional y el desarrollo de las competencias digitales en la ciudadanía. Fueron implementados por asociaciones, entidades sin ánimo de lucro y corporaciones de derecho público, con la finalidad disminuir la brecha digital entre las personas mayores (Europa Press, 2021).

Se constata que la población de mayores en España es la que más baja adaptación tiene en relación a uso de las nuevas tecnologías y que, principalmente, este suceso viene determinado por la escasa formación y educación que las personas mayores tienen en el campo de las TIC. Sin embargo, en España, este colectivo no siempre es contemplado como una oportunidad, y en muchas ocasiones queda excluido en cuanto a las nuevas tecnologías se refiere. Los mayores españoles necesitan una mayor motivación para el aprendizaje. Esta falta de motivación cambia en cuanto los mayores descubren que las TIC pueden mejorar notablemente su calidad de vida (González-Oñate et al., 2015).

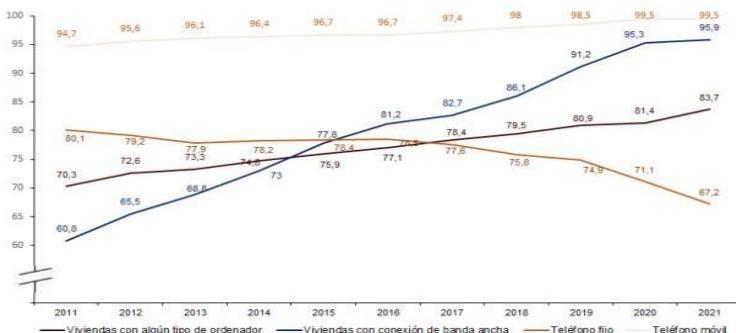
En el Informe sobre brecha digital de la UDP (Unión Democrática de Pensionistas y Jubilados de España, 2021) se dice que, el 40.5% de las personas mayores no han accedido jamás a Internet, aunque los usuarios ocasionales han aumentado un 16.2% desde la pandemia. Este mismo informe indica que el 49.5% de personas no usuarias son mujeres y un 55.4% son personas mayores de 75 años. También constata que el principal motivo por el que las personas mayores no usan internet se debe a que no saben o no tienen interés por hacerlo (61.4%). Tres de cada diez personas que no han utilizado nunca Internet, han asegurado según el informe, que hay gestiones cotidianas que no han sido capaces de realizar porque solo podían llevarse a cabo por vía digital o en una maquina (27.3%) y el porcentaje aumenta al 58.9% si hablamos de personas que tienen ingresos insuficientes. Para hacer más hincapié en esto, el 14% son personas que no han podido realizar gestiones sanitarias, un 13.3% no han podido obtener información telefónica con instrucciones realizadas por una maquina automática, un 11.3% no han podido realizar gestiones administrativas y un 9.6%, gestiones bancarias. De estas personas mayores consultadas, dos de cada diez son ayudadas, generalmente por sus hijos, en el uso de Internet sobre todo para videollamadas y gestiones. Para finalizar con la información extraída de este informe, se habló del grado de dificultad que tienen estas personas para la realización de actividades administrativas en línea, siendo las gestiones de administración las más complicadas (26.4%) y las de menos dificultad, el envío y la recepción de mensajes (7.1%).

Los datos recogidos en la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de información y comunicación en los hogares (Instituto Nacional de Estadística de España [INE], 2021) muestran que, el 99.9% de los hogares cuenta con algún tipo de teléfono, de los que un 32.6% solo tiene teléfono móvil (en 2020 era un 28.9%). Con estos datos se hace

palpable la necesidad de tener telefonía móvil en el hogar, sobre todo desde el inicio de la pandemia.

Figura 1. *Equipamiento TIC en los hogares. Año 2021*

Equipamiento TIC en los hogares. Año 2021
Porcentaje de hogares con algún miembro de 16 a 74 años



Fuente. Adaptado de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (INE, 2021).

En este informe también se puede apreciar el ascenso de hogares que tienen Internet de banda ancha, un 95.9% en 2021 frente a 95.3% de 2020, y se puede constatar que conforme mayor es la población del municipio y más ingresos tiene, mayor es la conexión de banda ancha fija que utilizan frente a la banda ancha del móvil. También es importante destacar que, según la encuesta, aún existe un 4.1% de viviendas que no poseen Internet. Estas cifras dicen, que un 77.2% no tienen porque no les resulta útil, un 57.4% por no saber utilizarlo y un 26.4% por costes elevados.

Como podemos observar en la Tabla 1, conforme avanza la edad, desciende el uso de Internet, aunque, según la estadística, desde el año 2020 en el rango de edad de 65 a 74 años ha aumentado un 3.6% y desde 2019 un 9.7%.

Tabla 1. *Usuarios TIC en España por sexo y grupos de edad en el 2021*

	Usuarios de Internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de Internet (al menos 5 días a la semana)	Personas que han comprado por Internet en los tres últimos meses
TOTAL	93.9	85.8	55.2
Por sexo			
Hombres	93.9	85.1	55.7
Mujeres	93.9	86.5	54.8
Por edad			
De 16 a 24 años	99.7	96.9	64.6

	Usuarios de Internet en los tres últimos meses	Usuarios diarios de Internet (al menos 5 días a la semana)	Personas que han comprado por Internet en los tres últimos meses
De 25 a 34 años	99.3	95.9	74.3
De 35 a 44 años	98.4	94.1	68.7
De 45 a 54 años	98.0	89.6	58.3
De 55 a 64 años	91.0	78.5	39.1
De 65 a 74 años	73.3	56.3	23.0

Fuente. Adaptado de la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (INE, 2021).

La encuesta realizada por el INE es con población de entre 16 a 74 años, pero sí que informa que, en personas mayores de 75 años, también se ha identificado un aumento del uso de las TIC con respecto a 2020 (un 31.8% frente a un 27.9%) donde un 20.6% lo utiliza a diario y, entre las actividades más realizadas, se encuentra el uso de aplicaciones de comunicación, como WhatsApp.

En su estudio sobre competencia mediática de las personas mayores, Román-García et al. (2016), indica que, en los mayores de 55 años, la competencia mediática en sus dimensiones más críticas y participativas, disminuye significativamente con la edad. Existe una relación directa entre el nivel de ingresos y el nivel de competencia mediática. Se observa gran interés y nivel de utilización de este colectivo en aplicaciones informáticas como correo electrónico y Facebook.

Es fundamental que los nuevos desarrollos tecnológicos sean facilitadores de la realización de las actividades de la vida cotidiana, del acceso a la salud, la educación, la administración pública, el empleo, las relaciones personales o el ocio, entre otros. En el caso tanto de las personas mayores como de aquellas que padecen alguna discapacidad, es primordial tener en cuenta sus necesidades y expectativas (Lorenzo, 2017).

En este trabajo se pretende analizar si estas personas presentan una buena calidad de vida, entendida como el correcto acceso a servicios que implican una alfabetización digital imprescindible. Para que todo esto sea posible es necesario tener unas nociones básicas sobre TIC y el funcionamiento de medios electrónicos para desenvolverse en la vida diaria.

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación fue analizar el nivel de alfabetización digital y el uso del teléfono móvil de las personas mayores de una localidad española participantes en los talleres de ejercitación de la memoria. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

OE1. Analizar el nivel de alfabetización digital de las personas mayores

OE2. Identificar los puntos débiles y fuertes de las personas mayores en relación al uso del teléfono móvil.

DISEÑO

El diseño metodológico que se empleó para esta investigación estuvo enmarcado en el paradigma cuantitativo, mediante una metodología no experimental de corte descriptiva. Este diseño ha permitido obtener datos con los que evidenciar el problema y poder contrastarlo con otros estudios anteriormente realizados. La metodología cuantitativa no se centra en explorar, describir o explicar, un único fenómeno, SINO que busca realizar inferencias a partir de una muestra hacia una población, evaluando para ello la relación existente entre aspectos o variables de las observaciones de dicha muestra. Además, los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, así como mostrar cómo se relacionan (Hernández et al., 2014).

PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Este trabajo se llevó a cabo con la colaboración de una asociación sin ánimo de lucro situada en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) y que tiene la finalidad de dar apoyo a familiares y cuidadores de personas con alzhéimer y otras enfermedades neurodegenerativas. Esta entidad presta ayuda no farmacológica durante el desarrollo de la enfermedad y tiene varias sedes repartidas en diferentes poblaciones. Su presupuesto económico depende en gran medida de las cuotas de usuarios, aportaciones privadas y donaciones, y no tiene financiación gubernamental. Las actividades del centro están dirigidas a un amplio abanico de población: sus pacientes, sus familiares, los cuidadores, personas inscritas en la bolsa de empleo, personas del servicio de formación y participantes en otros talleres fuera del centro.

Los participantes en esta investigación fueron un total de 61 personas mayores (con más de 60 años) que realizaban talleres fuera del centro.

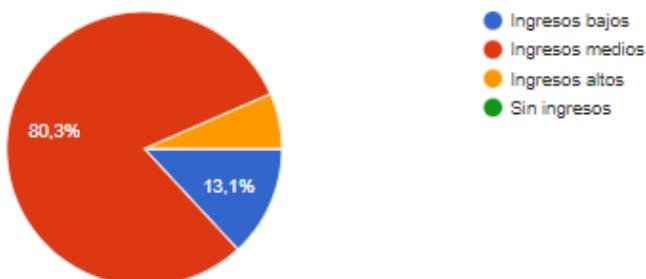
Estas personas mayores acuden de forma voluntaria a realizar actividades de memoria a sus respectivas asociaciones de la tercera edad. De los 61 participantes, 41 eran mujeres (67.2%), 19 eran hombres (31.1%) y el resto prefirió no especificar su género.

Además, un total de 24 personas (39.3%) indicaron vivir con sus parejas respectivas, 23 afirmaron vivir con sus parejas e hijos (37.7%), 10 confirmaron vivir con algún familiar (16.4%) y 4 indicaron vivir solos (6.5%).

El 77% de los participantes (47 personas) afirmaron vivir en zona urbana y el 23% (14 personas) en zona rural.

Finalmente, las Figuras 2 y 3 muestran el nivel económico y los estudios de los participantes.

Figura 2. Nivel económico de los participantes



Fuente. Ingresos bajos hasta 12000 euros; ingresos medios entre 12000 y 24000 euros; ingresos altos más de 2400 euros.

Figura 3. Estudios finalizados de los participantes



Nota. ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de datos, se administró un cuestionario durante el primer semestre del año 2022, creado ad hoc tras realizar una exhaustiva revisión de la bibliografía. Se le hizo llegar a los participantes de dos formas: de manera impresa y de forma electrónica mediante la aplicación Google Forms, ya que muchas personas de la muestra participante no tenían la capacidad de realizar el formulario vía online.

Este formulario se realizó con preguntas de una sola respuesta (preguntas cerradas). La elección de esta técnica se apoyó en la finalidad de poder recoger información objetiva y evitar la subjetividad en sus respuestas, sin necesidad de crear otras herramientas.

El formulario se dividió en dos secciones. La primera para analizar los datos sociodemográficos de las personas que participaron, compuesta por 5 ítems, y la segunda, compuesta por 7 cuestiones sobre alfabetización digital y otras 8 cuestiones sobre el uso que se le da al teléfono móvil.

PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los resultados obtenidos mediante el cuestionario impreso fueron volcados al cuestionario online para poder realizar el análisis descriptivo de la información, con el objetivo de poder responder a los objetivos planteados en el trabajo. Para ello, se empleó el propio programa de Google Forms, el cual, a través de las respuestas obtenidas en el cuestionario realizado, generó las gráficas descriptivas de los datos.

RESULTADOS

Objetivo específico 1. Analizar el nivel de alfabetización digital de las personas mayores

Para dar respuesta a este objetivo específico, se les preguntó a los participantes cómo afectaba la tecnología en su día a día. El 63.9% de los participantes indicó que la necesita habitualmente, el 16.4 % que la necesita a veces, el 18% que la necesita de manera puntual, y, el resto, un 1.7%, afirmó que no la necesita.

La gran mayoría, un 86.9% afirmó que disponía de red wifi en su hogar, frente a un 13.1% que indicó que no.

A la pregunta sobre si creían que era necesario saber utilizar las tecnologías, un 91.8% contestó que sí y un 8.2% que no.

Preguntados si sabían realizar trámites a través de internet, un 68.9% de la muestra indicaron saber realizar algún trámite y un 29.5% no saber, con un .6% de personas que indicaron que no sabían si sabrían realizarlo. Así, un 73.8% de estas personas habían aprendido a pedir citas a través de internet, frente al 20.2% que aún no sabía pedirlas. Además, un 67.2% de las

personas confirmaron que sabían hacer alguna compra por internet, frente a un 31.1% que no sabía hacerlos y un 1.7% que no sabían si sabrían realizarlos. El porcentaje de personas que no saben realizar estos trámites es elevado, lo que no les va a permitir poder desenvolverse correctamente en ámbitos y entidades, más aún si estos procedimientos solo tienen opción de realización vía online.

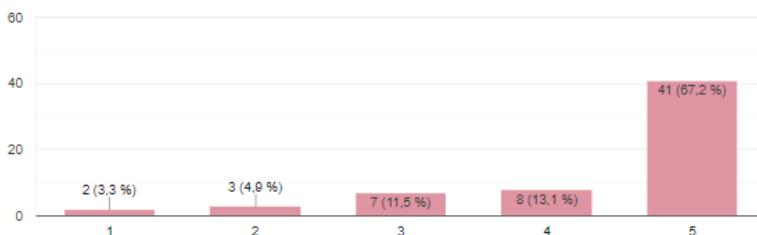
Finalmente, preguntados si conocían el significado de “brecha digital”, un 54.1% contestó que sí y un 45.9% contestó no. Si no se sabe lo que es, no se tiene constancia de que existe y está latente.

Por lo tanto, según los resultados obtenidos, las personas participantes tenían un nivel de alfabetización medio, ya que la gran mayoría disponía de teléfono móvil y sabía utilizarlo, al menos, de manera básica. La calidad de vida de estas personas se puede mejorar, ya que, aunque cuentan con dispositivos electrónicos, todavía les falta formación para poder desenvolverse bien en estos medios a la hora de llevar a cabo procedimientos administrativos (saber pedir citas a través de internet, identificar estafas...; Román-García et al., 2016).

Objetivo Específico 2. Identificar los puntos débiles y fuertes de las personas mayores en relación al uso del teléfono móvil

Respecto a este objetivo, el 98.4% de los participantes afirmaron tener móvil. La Figura 4 muestra la frecuencia de uso de este dispositivo digital (donde 1 es nada y 5 es habitualmente).

Figura 4. *¿Con qué frecuencia utiliza el teléfono móvil?*

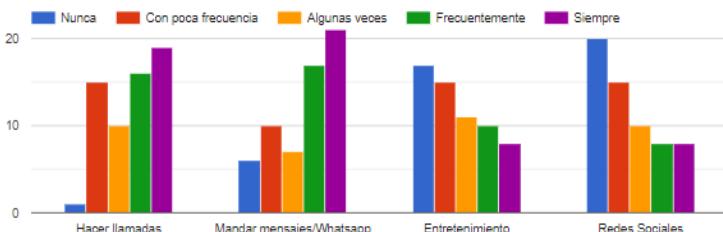


Fuente. elaboración propia

Tal y como se puede comprobar, un 67.2% de las personas encuestadas utilizan el móvil de manera habitual y solo un 3.3% no lo usa nada. Además, el 68.9% indicó que nadie les ha enseñado a usar este dispositivo, frente al 31.1% que indicó que alguien les había dado nociones sobre su uso. Además, el 90.2% de los informantes indicó que tenían conexión a internet en sus teléfonos móviles. La Figura 5 muestra la frecuencia con la que los

participantes usan su teléfono móvil para hacer llamadas, enviar mensajes, lanzar aplicaciones de entretenimiento o interactuar en redes sociales.

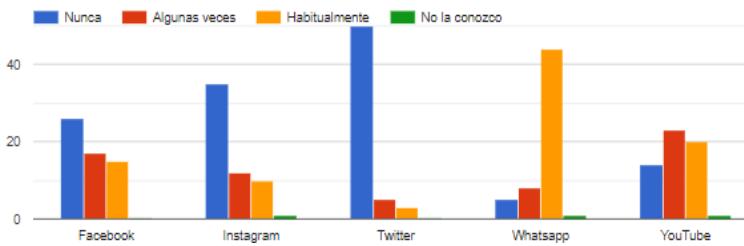
Figura 5. *¿Con qué frecuencia realiza estas actividades con su teléfono móvil?*



Fuente. elaboración propia

Se puso de manifiesto que los informantes principalmente usaban el móvil para hacer llamadas y enviar mensajes (19 y 21 personas así lo indicaron, un 31.1% y un 34.4%), y en menor medida para lanzar aplicaciones de entretenimiento. El menor uso fue para las redes sociales (20 personas indicaron que nunca usan el móvil para las redes sociales, un 32.7%). De hecho, preguntados explícitamente si hacen uso de alguna red social, el 37.7% de los participantes indicó que no y un 60.7% afirmó que sí (el otro 1.6% respondió no estar seguro de lo que son). La Figura 6 indica la frecuencia con la que los participantes afirmaron usar las principales redes sociales.

Figura 6. *Frecuencia de uso de redes sociales*



Fuente. elaboración propia

Los datos muestran que la aplicación más utilizada con diferencia es WhatsApp (44 personas indicaron que la utilizaban de manera habitual), seguida de YouTube, mientras que Twitter es la menos utilizada (50 personas afirmaron que no la utilizaban), seguida de Instagram y Facebook.

Las personas de la muestra tienen como puntos más débiles identificar estafas en internet y subir contenido a redes sociales. Es muy importante que las personas que manejan tecnologías sepan identificar estafas para no

caer en ellas y evitar así males mayores. Respecto a subir contenidos en redes no se debe de considerar tan importante ya que, a no ser que vivas de ello es solo una manera de entretenimiento en relación a las nuevas tecnologías, aunque también pueden ser una gran fuente de información en la actualidad si se sabe analizar bien la fuente de la que proviene. Como punto fuerte se marca la realización de llamadas telefónicas, mandar y responder WhatsApp, hacer video llamadas, búsquedas en internet, utilizar la cámara, etc. Este dato supone que las personas mayores han tenido que aprender a usar las nuevas tecnologías sobre todo para poder comunicarse con las demás personas y no quedarse estancadas en conocimientos que estaban fuera de su alcance, ganando así en la calidad de vida mencionada por Belando-Montoro y Bedmar (2015). Sobre el uso que dan al teléfono móvil las personas mayores, necesitan el móvil de manera habitual en su vida diaria el mayor uso que le dan a sus teléfonos móviles es para comunicación, a través de llamadas y WhatsApp, por lo que se está muy lejos de manejar un teléfono móvil de forma completa ya que las redes sociales y entretenimiento no todo el mundo las utiliza.

CONCLUSIONES

Esta investigación se realizó con la finalidad de saber cuál era el nivel de alfabetización digital y el uso que hacen del móvil las personas mayores que participan en talleres de formación impartidos en las instalaciones de una asociación sin ánimo de lucro española. El análisis ha concluido con unos resultados favorables con respecto al nivel de alfabetización digital que poseen estas personas. Se mueven dentro de la sociedad digital en su mayoría, emplean el móvil para comunicarse y, en menor medida, hacer trámites y para entretenimiento. Solo un bajo porcentaje de los participantes no tiene teléfono móvil.

Pero sigue siendo necesario formar a este grupo de personas en la utilidad y los beneficios que los dispositivos digitales tienen en la vida diaria y dotarlas de las herramientas necesarias para ello. Los educadores tenemos la obligación de integrar este contenido, muy especialmente cuando se den situaciones de enseñanza-aprendizaje con personas pertenecientes a grupos vulnerables, como es, por ejemplo, el colectivo de personas mayores, para no condenarlas a una doble marginación social. Es el reto y obligación ética que se debe tener con estas personas y facilitar caminos que los integren en la sociedad digital. Las nuevas tecnologías nos ayudan a mantener nuestras capacidades mentales y físicas y puede contribuir a mejorar nuestro desarrollo social.

REFERENCIAS

- Abad, L. (2016). La alfabetización digital como instrumento de e-inclusión de las personas mayores. *Revista Prisma Social*, 16, 156-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312005>
- Belando-Montoro, M., y Bedmar, M. (2015). Las TIC y la educación en los estudios sobre la fragilidad en personas mayores. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 348-360. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410023.pdf>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano, F., y Rodríguez-Conde, M.J. (2015). Envejecimiento activo y acceso a las tecnologías: Un estudio empírico evolutivo. *Comunicar*, 22(45), 37-46. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15839609004.pdf>
- Dorado-Barbé, A., Pérez Viejo, J. M., Mercado García, E., y Prado Conde, S. (2022). Percepción profesional de la atención a personas mayores en la crisis covid-19: los centros de mayores del distrito de Ciudad Lineal de Madrid. *Revista Prisma Social*, (36), 315-343. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4585>
- Europa Press (11 de julio de 2021). Un total de 16 proyectos de alfabetización e inclusión digital reciben 200.000 euros de la Consejería de Economía. *Europa Press*. <https://www.europapress.es/murcia/noticia-total-16-proyectos-alfabetizacion-inclusion-digital-reciben-200000-euros-consejeria-economia-20210711115945.html>
- Fernández Ballesteros, R. (1997). Calidad de vida en la vejez: condiciones diferenciales. *Anuario de Psicología Universidad de Barcelona*, 73, 89-104. <https://doi.org/10.1344/%25x>
- González-Oñate, C., Fanjul-Peyró, C., y Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Uso, consumo y conocimiento de las nuevas tecnologías en personas mayores en Francia, Reino Unido y España. *Comunicar*, 45(23), 19-28. <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-02>
- Gonzalo, M. (2021). Brecha digital: el 40% de las personas mayores asegura que nunca ha accedido a internet. *Newtral*. <https://www.newtral.es/brecha-digital-mayores-internet/20210720/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. <https://acortar.link/Nui6py>

- Lorenzo Carrascosa, L. (2017). ¿De verdad los mayores en España están e-conectados? *Inguruak*, 63, 136- 152. <https://inguruak.eus/index.php/inguruak/article/view/81>
- Martínez, N., y Rodríguez, A. (2017). Alfabetización y competencia digital en personas mayores: el caso del aula permanente de formación abierta de la Universidad de Granada. *Revista Espacios*, 39 (10), 37. <https://revistaespacios.com/al18v39n10/al18v39n10p37.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2023). *Constitución*. <https://www.who.int/es/about/governance/constitution>
- Prats, M. (2005). ¿Qué implica la alfabetización digital? ¿Qué competencias debe proporcionar y cómo debe adaptarse a los diferentes colectivos de la sociedad? *Educaweb*. <https://www.educaweb.com/noticia/2005/06/20/implica-alfabetizacion-digital-competencias-debe-proporcionar-como-debe-adaptarse-516/>
- Robinson, S. (2005). Reflexiones sobre la inclusión digital. *Nueva Sociedad*, (195), 126-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129004>
- Román-García, S., Almansa-Martínez, A., y Cruz-Díaz, M. R. (2016). Adultos y mayores frente a las TIC. La competencia mediática de los inmigrantes digitales. *Comunicar*, 24(49), 101-109. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-10>
- Unión democrática de Pensionista y Jubilados de España (2021). *Informe sobre brecha digital*. https://mayoresudp.org/wp-content/uploads/2021/07/5446IISAS01-Barómetro-Mayores-2021_I.pdf

Juego Online de búsqueda del tesoro como actividad para mejorar el aprendizaje de la física en nivel medio superior

Ángel Farit Pereyra Arguelles

apereyra@pampano.unacar.mx

Carina Berenice López González

blopez@pampano.unacar.mx

Juan José Miguel Reyes

jmiguel@pampano.unacar.mx

Universidad Autónoma del Carmen

RESUMEN

Las instituciones educativas han trabajado constantemente en la inclusión de los estudiantes, para dar respuesta a la diversidad y evitar de esta forma la segregación de quienes no cumplen con las expectativas estipuladas. En este trabajo se analiza el impacto de un juego online en estudiantes del nivel medio superior, como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de física, esto como una herramienta que posibilita la inclusión y la aceptación de la diversidad. El estudio se llevó a cabo en un grupo de 44 estudiantes de cuarto semestre, cabe señalar que se encuentra un alumno diagnosticado con autismo. El trabajo se dividió en 4 fases, la capacitación, adaptación, aplicación y evaluación. En los resultados se puede analizar que un porcentaje significativo de estudiantes mostró un nivel de conocimientos bajo, algunos reconocen las dificultades propias para aprender los temas relacionados a la física y que la implementación de este tipo de actividades favorece su aprendizaje, independientemente de que consideraron complejo el juego online, dado que se conformó por cinco actividades diferentes y se respondió en un promedio de tiempo de 30 minutos. Finalmente, queda corroborada la hipótesis, la aplicación del juego online como actividad para la mejora del aprendizaje arrojó resultados favorables, los estudiantes mostraron un mejor rendimiento, no solo en la solución teórica de las actividades, sino también en la expresión oral de los conocimientos adquiridos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión, estrategias de enseñanza, diversidad.

INTRODUCCIÓN

La educación es fundamental para el progreso humano, es reconocida como una pieza clave para el desarrollo integral de los estudiantes y como un generador de cambios sociales, que posibilita una respuesta a la diversidad y particularidad de los educandos, mediante estrategias, técnicas, métodos que permitan su inclusión.

La inclusión es un término que globalmente ha tenido auge en los últimos años, en el ámbito de la educación se han tomado medidas para implementarla, aunque esto signifique un verdadero reto, puesto que es necesario trabajar y hacer visible la discriminación, las desigualdades, la marginación y la exclusión que se propician tanto en las instituciones educativas como en las aulas de clases.

Las instituciones educativas han buscado incesantemente, incluir a todos los estudiantes mediante estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan el óptimo desarrollo cognitivo, social y afectivo, sin embargo, en las aulas de clases se presentan situaciones que apuntan a la exclusión de aquellos que no cumplen con las expectativas estipuladas en los planes y programas de estudio.

Con base a lo antes mencionado se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo favorecer el aprendizaje de la física en los estudiantes del nivel medio superior?

En ese sentido, el trabajo tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de la física a través de un juego online tipo búsqueda del tesoro, aplicado a un grupo de estudiantes del cuarto semestre del nivel medio superior, en el cual también se encuentra un joven con diagnóstico de autismo.

A propósito de las observaciones planteadas y la pregunta de investigación formulada, podemos emitir la hipótesis fundamental de este trabajo, la cual queda expresada como sigue: La implementación del juego online búsqueda del tesoro en la materia de física mejorará el aprendizaje en los estudiantes.

ADAPTACIÓN DE JUEGOS ONLINE PARA LA ENSEÑANZA COMO SUSTITUTO DE ACTIVIDADES TRADICIONALES

De la revisión de diversos conceptos sobre videojuegos, Calvo (2017) lo define como “un ejercicio lúdico delimitado por normas ejercido de forma voluntaria a través de un hardware específico” (p. 204). Los juegos online, por su parte, son una modalidad de videojuegos con la particularidad de acceder a los servidores a través de un navegador web. Cuando un usuario juega, pretende divertirse o entretenerte, pero al mismo tiempo desarrolla capacidades y conocimientos, con el tipo de juegos que van más allá de la diversión y apuntan hacia la enseñanza se denominan como “juegos serios” (Ouariachi y Gutiérrez, 2017, p. 195).

Se entiende entonces, que los juegos serios (*serious games*) son videojuegos cuyo objetivo es crear puentes entre lo lúdico y el mundo real. “Por este motivo han sido utilizados como un medio para la educación, el aprendizaje de nuevos conceptos y la concientización” (Durall, 2009, p. 3).

Entre la clasificación general de videojuegos se pueden destacar arcade, deportes, juegos de aventura y rol, simuladores y constructores, juegos de

estrategia, puzzles y juegos de lógica y por último juego de preguntas, Ferrer (2001) realiza consideraciones según el tipo de videojuego, los cuales se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Consideraciones de Ferrer (2001) según el tipo de juego

Tipo de juego	Consideraciones
Arcade	Pueden contribuir al desarrollo psicomotor y de la orientación espacial de los estudiantes.
Deportes	Permite la ejercitación de diversas habilidades de coordinación psicomotora y profundizar en el conocimiento de las reglas y estrategias de deportes.
Juegos de aventura y rol	Pueden proporcionar información y constituir una fuente de motivación hacia determinadas temáticas que luego se estudien de manera sistemática en clase.
Simuladores y constructores	Permiten experimentar e investigar el funcionamiento de las máquinas, fenómenos y situaciones.
Juegos de estrategia	Exigen administrar recursos escasos
Puzzles y Juegos de lógica	Desarrollan la percepción espacial, la lógica, la imaginación y la creatividad.
Juego de Preguntas	Sirven para repasar determinados conocimientos de todo tipo.

Nota: Adaptado de Ferrer (2001)

Las posibilidades educativas a partir de los juegos online entienden a estas experiencias como una oportunidad para fomentar determinadas respuestas a partir de estímulos, existe un esfuerzo constante por parte de los educadores en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas, adaptando la metodología docente a las necesidades y características de los estudiantes, esto siendo influenciado por un contexto en el que el acceso al internet y conocimientos de distintos sitios web, está marcando un antes y un después en lo que se ha asumido hasta ahora en los paradigmas educativos (García et al., 2018, p. 72).

Los juegos añaden placer y diversión a las actividades que como docentes queremos incentivar, nuestros cerebros están preparados para armar la resolución de puzzles, la retroalimentación y el esfuerzo, esto genera experiencias significativas y divertidas para un verdadero aprendizaje (Valderrama, 2015, p. 74). De acuerdo con Morales (2009) los juegos “desarrollan la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo, además estimula la acción, reflexión y la expresión” (p. 2).

Se han adaptado una diversa variedad de juegos en cada nivel educativo para la enseñanza, estos pueden ser considerados como “lecturas” de la realidad y como instrumento de comprensión de las relaciones entre los elementos significantes como palabras, dibujos, fotos, colores, entre otros y sus significados que son los objetos. Estos pueden favorecer el desarrollo de las inteligencias, cuando se premian con la oportunidad de estímulos, no obstante, deben existir límites de coherencia. (Antunes, 2006, pp. 14-15).

La experiencia docente demuestra que hay determinados contenidos de la física que por diferentes causas resultan ser complejas para una parte significativa de estudiantes, por lo que es necesario diseñar juegos online como actividades de aprendizaje, que aumenten las posibilidades de éxito de los objetivos planteados, Muñoz (2010) establece que deben cumplirse los siguientes requisitos:

- Que sean versátiles y adaptables: Cada profesor debe poder configurar el nivel de dificultad y permita ser adaptado a los contenidos del curso.
- Que sean dinámicos y atractivos: El atractivo puede conseguirse si se hace una buena adaptación de concursos de televisión, juegos de mesa, o cualquier juego cuyo “éxito” ya esté contrastado.
- Que sean participativos: Este es uno de los aspectos fundamentales, ya que, si tenemos más de 30 alumnos y solo lo realizan unos cuantos, cabe la posibilidad de que el resto se sienta excluido, no aprovechando por tanto el aprendizaje derivado de la actividad (p. 561).

En el trabajo de investigación de Solbes et al. (2008) encontró que los alumnos muestran una escasa motivación hacia el estudio de las materias como física y química, al considerar la enseñanza de estas como aburridas, difíciles, excesivamente teóricas, poco útiles y con un interés mediano.

La didáctica de la física según Auzaque (2008) debe ser con actividades que rompan con la rutina del aula de clase, que permitan organizar los conocimientos de los estudiantes, que puedan crear la necesidad de construir y aprender el lenguaje matemático, fomente la curiosidad y autonomía de búsqueda de información.

Como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes consideran difícil la materia de física, gran porcentaje ellos se sienten excluidos de su educación al ser considerados solo como aptos o no aptos, este es uno de los principales motivos por el cual las actividades tradicionales deben ser sustituidas por actividades innovadoras que promuevan la inclusión, ya que como refiere la UNESCO en la guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en el año 2017 la inclusión es un proceso que ayuda

a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes" además se agrega que el mensaje central es "todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual.

Los juegos online tienen un rol importante para la inclusión de los estudiantes para atraer y captar la atención de los educandos. La razón de que los juegos generen la capacidad de atraer y cautivar a los niños y jóvenes estriba en lo que en psicología suele denominarse factores dinamizadores de nuestra conducta; dicho de otro modo: poseen el suficiente atractivo y motivación como para que los niños y jóvenes sean incapaces de sustraerse a su dinámica interna (Pindado, 2005, pp. 61-63).

Puzzel.org es una plataforma virtual que permite crear rompecabezas interactivos, se pueden diseñar juegos personalizados online, como: sopa de letras, crucigramas, rompecabezas, memorias, acrósticos, palabras revueltas, búsquedas del tesoro, entre otros juegos disponibles que pueden compartirse por medio de un enlace en redes sociales, páginas web o sistemas LMS. La búsqueda del tesoro según Castelo (2021) describe que se trata de un juego en el que los participantes tratan de encontrar varios objetos escondidos en diferentes lugares, siguiendo una serie de pistas o acertijos propuestos por los organizadores.

METODOLOGÍA

El juego online se implementó en la materia de Física en cuarto semestre de nivel medio superior, para la enseñanza de la introducción a la hidrostática a un grupo de 44 estudiantes, en el cual se encuentra un alumno diagnosticado con autismo y que es repetidor de semestre.

El trabajo fue dividido en 4 fases:

FASE DE CAPACITACIÓN

Se aplicó una evaluación diagnóstica para medir los conocimientos generales de los temas, posteriormente en 4 sesiones se abordaron los temas introductorios a la hidrostática como densidad, peso específico, presión, principio de Pascal y Principio de Arquímedes, esto aplicando participaciones y métodos tradicionales de enseñanza. Se compartieron lecturas, videos, simuladores para el reforzamiento de los temas en un hipertexto compartido en un aula virtual de Google Classroom.

FASE DE ADAPTACIÓN DEL JUEGO BÚSQUEDA DEL TESORO

Dentro de la plataforma puzzel.org se diseño y creó el juego de búsqueda del tesoro, se decidió agregar 5 etapas o estaciones virtuales, para avanzar entre ellas se debían finalizar en orden para obtener un código de desbloqueo y llegar a la última etapa y así poder liberar el tesoro.

Las etapas fueron diseñadas para tener el mismo nivel de evaluación que un examen de secuencia de aprendizaje y consistieron en:

1. Crucigrama: Compuesto por 6 palabras verticales y 4 horizontales. Los enunciados se estructuraron con aplicaciones y conceptos de hidrostática.
2. Rompecabezas: Se seleccionó una imagen de un globo aerostático que fue dividido en 20 piezas. El enunciado del rompecabezas explicaba el principio de flotación del globo por la densidad.
3. Cuestionario: Compuesto por 5 ejemplos prácticos con opciones de respuesta; 2 aplicaciones teóricas de los conceptos y 3 problemas aplicados.
4. Palabras revueltas: 6 palabras estilo juego de Scrabble sobre tipos de presiones.
5. Cuestionario final: Un cuestionario de Google que solicitaba datos generales y evaluación del juego online.

FASE DE APLICACIÓN

Previo a la aplicación en el grupo se realizaron simulaciones para verificar que cada código y juego funcionara correctamente, una vez comprobado esto se agregó como actividad individual en el aula de Classroom asignándole el nombre de BUSCA EL TESORO, se adjuntaron en formato portable las instrucciones y el enlace para iniciar el juego. El juego permite el seguimiento estadístico por jugador en cada una de las actividades y registra el tiempo de finalizado.

Fase de evaluación oral en equipos

Se realizó una competencia interna por equipos para medir el aprendizaje de los conceptos y valorar el nivel de interacción social, cabe mencionar que, por parte del estudiante con autismo, se puntualizó en motivar la expresión oral de los conocimientos adquiridos e interactuar con sus compañeros de equipo.

Finalmente, se analizaron los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica y en el desempeño en el juego online.

RESULTADOS

En los resultados de la evaluación diagnóstica, el estudiante con autismo obtuvo 5% de 12%, esta calificación está por debajo de la media del grupo de 6.5%, la calificación máxima obtenida fue de 9% y la mínima de 0%, como se puede observar en la tabla II. Un gran porcentaje de estudiantes mostró un nivel de conocimientos bajo.

Tabla 2. Estadísticos de evaluación diagnóstica

Diagnóstico

N	Válido	44
	Perdidos	0
Media	6.5	
Mediana	7	
Moda	6	
Desviación	1.968	
Varianza	3.874	
Mínimo	0	
Máximo	9	

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Nivel de complicación al aprender física

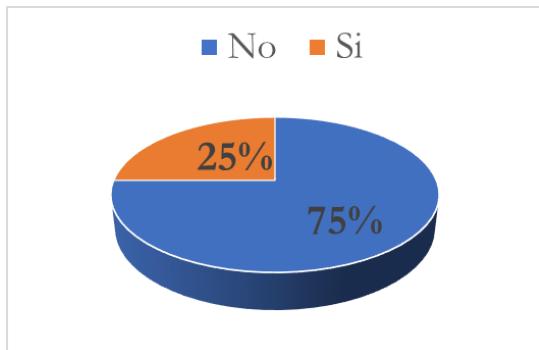


Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos al preguntar el nivel de complicación en aprender física, en donde 1 es poco complicado hasta 5 que resulta muy complicado, esto desde el primer semestre hasta el semestre actual en el que se encuentran los estudiantes se obtuvo que existe una dificultad intermedia alta de complicación para aprender física.

Al preguntar si habían reprobado física en semestres anteriores se obtuvo un 75% que no y un 25% si, cabe señalar que los estudiantes en semestres anteriores habían tomado clases en línea a consecuencia de la pandemia por COVID-19, el estudiante con autismo pertenece al grupo de estudiantes que reprobaron física.

Figura 2. Reprobados en la materia de física en semestres anteriores



En cada una de las actividades se dio seguimiento, observando el porcentaje de avance de cada etapa, todos los estudiantes completaron las actividades en un promedio de 30 minutos. El crucigrama fue la actividad que más les resultó complicada, tardando un promedio de 15 min en resolverlo. En la tabla 3 se muestran los tiempos de finalización en promedio del grupo y del estudiante con diagnóstico de autismo.

Tabla 3. Actividades completadas y tiempo de solución

Estudiante con Autismo	Grupo
Crucigrama	
Palabras Revueltas	
Rompecabezas	Actividades
Cuestionario con	realizadas al 100%
ejercicios prácticos	
Cuestionario Final	Actividades
Tiempo promedio en	realizadas al 100%
finalizar el juego	
30 minutos	31.1 min

Fuente: Elaboración propia

En escala de 1 al 5, en donde 1 es fácil y 5 muy complicado, los estudiantes evaluaron que tan difícil resultó encontrar el tesoro en el juego, los resultados generales se pueden observar en la tabla IV. En el resultado particular del estudiante con autismo, su respuesta fue un 3, nivel medio de dificultad.

Tabla 4. Nivel de complicación al finalizar el juego del grupo

	Frecuencia	Porcentaje
1 (Fácil)	2	4.5%
2	4	9.09%
3	11	25%
Válido	15	34.1%
5 (Muy Complicado)	12	27.3%
Total	44	100%
Media		3.7
Mediana		4
Moda		4

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se pueden observar las respuestas al preguntarles si el juego había favorecido en su aprendizaje, el 98% de estudiantes estuvo de acuerdo con esto, mientras que el 2% consideró que más o menos. El estudiante con autismo está de acuerdo con que favoreció en su aprendizaje.

Tabla 5. Si consideraban que el juego favoreció en el aprendizaje de los temas

Nivel de acuerdo	Frecuencia
Totalmente de acuerdo	33
De acuerdo	9
Más o menos	2
En desacuerdo	0
Totalmente de acuerdo	0
Total	44

Fuente. elaboración propia

En los comentarios finales de la actividad, los estudiantes consideraron que no se debía cambiar nada del juego, solo añadir otras opciones como por ejemplo juegos como sopa de letras y acertijos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La tabla 2 muestra el resumen estadístico de la evaluación diagnóstica, el cual se constituyó como el primer momento de evaluación, con el objetivo de evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, los resultados arrojaron una media aritmética de 6.5% para el grupo general y un 5% de calificación para el estudiante con diagnóstico de autismo, esto sobre un total de 12%; estas calificaciones bajas significan que los estudiantes necesitan reforzamiento en temas base para el aprendizaje de los temas asignados. De acuerdo con Elizondo (2013) los estudiantes presentan dificultades para transcribir el lenguaje matemático, los datos de los

problemas, deficiencias en sus habilidades matemáticas y la dificultad para transcribir el lenguaje de la física los datos de la solución del problema. Realizando un análisis reflexivo de estos resultados, el grupo presentan problemas con conocimientos base necesarios para aprender los nuevos temas, por lo que es necesario realizar un reforzamiento de temas para favorecer a la construcción o reconstrucción de nuevos conocimientos.

Con el objetivo de medir el nivel de complejidad de la física desde la perspectiva de los estudiantes, la figura 1 y 2 muestran el nivel de complicación y antecedentes de reprobación de la materia, en los niveles de complicación se obtuvieron las mayores frecuencias en 3 y 4, donde 5 era la mayor complejidad, y en los antecedentes de reprobación un 25% de estudiantes habían reprobado la materia. Esto significa desde la perspectiva de los estudiantes que la física les resulta compleja y que se encuentra entre una de las materias con posibilidad de reprobarla. De acuerdo con el estudio Franco et al (2017) menciona que entre las dificultades al aprender física son las deficiencias en las habilidades matemáticas, ya que en esta catedra se utilizan muchas operaciones matemáticas desde la antigüedad hasta la actualidad. Sin duda la perspectiva de los estudiantes debe cambiar, para ello son necesarias dos cosas, una es el aplicar nuevas estrategias de enseñanza y segundo es reforzar las habilidades matemáticas como un curso de regularización previo.

Para la comprobación de hipótesis se analizaron 3 estadísticos, el primero se muestra en la Tabla III con las actividades completadas y sus tiempos, el segundo con la valoración de la complejidad del juego (tabla 4) y la opinión de los estudiantes con respecto a si favoreció en su aprendizaje la actividad (tabla 5), el hecho de haber completado cada una de las actividades en promedio de 31 minutos son resultados positivos, puesto que se tratan de 5 tareas diferentes, si en vez de un juego se hubieran asignado por separado no hubiera resultado una actividad retadora para los estudiantes, resaltando que fue considerado con un nivel intermedio podemos interpretar que el juego requirió mayor concentración y atención para poder culminarlo, asimismo se obtuvo una valoración positiva que favoreció en el aprendizaje. Desde el punto de vista de Revuelta y Guerra (2012) la transversalidad de los contenidos y la posibilidad multiárea de los juegos eliminan los límites de las materias, establecen simplemente aprendizajes conectados que pueden ser asimilados fácilmente porque son significativos, pues se decide qué aprender, cómo aprenderlo y cuándo aprenderlo. Además de lo que se ha podido cuantificar y evaluar se ha tomado en cuenta que los estudiantes aumentaron sus niveles de participación y se rompió esa barrera de miedo al preguntar al profesor, el estudiante con diagnóstico de autismo es un ejemplo de ello ya que su participación fue positiva y presentó un mayor acercamiento para aclaración de dudas.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se debe resaltar que la adaptación del juego para la enseñanza resultó motivadora, retadora y atractiva, esto lo podemos contrastar con los tiempos de solución, el juego estaba conformado por cinco actividades diferentes, que en actividades tradicionales serían cinco tareas, los estudiantes dedicaron en promedio 30 min para completar todas las etapas, esto quiere decir que logró captar la atención exigiendo un mayor nivel de concentración y dedicación para finalizar el juego en un solo momento, esto a pesar de que los estudiantes lo valoraron con un nivel complejo.

En segundo lugar, en el seguimiento del estudiante con diagnóstico de autismo, los resultados fueron significativos, se observó un ligero avance en la interacción social con sus compañeros, el juego favoreció en el aprendizaje de los conceptos, en la organización, planificación y resolución de problemas. Un punto importante que debe señalarse es que en un principio el profesor debía acercarse y cuestionarle al alumno si existían dudas, posterior a las actividades el por sí solo se acercaba al profesor o desde su asiento exponía sus dudas sobre algún concepto o el uso apropiado de la calculadora, esto demostró que su nivel de confianza aumentó.

Finalmente, queda corroborada la hipótesis de partida confirmándose que la aplicación del juego online como actividad para la mejora del aprendizaje arrojó resultados favorables, los estudiantes mostraron un buen rendimiento no solo en la solución teórica de las actividades, sino también en la expresión oral de los conocimientos adquiridos promoviendo un aumento de participaciones.

REFERENCIAS

- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Auzaque, T. (2008). Didáctica de la Física e innovación en el aula. *Góngola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 3(2), 6-15. <https://doi.org/10.14483/23464712.5281>
- Calvo Ferrer, J. R. (2017). Juegos, Videojuegos y juego serios. *Communication Journal*, 121-226.
- Castelo Novo, A. (2021). QR: Hunt: Una app de búsqueda del tesoro mediante QR. *Depósito digital de documentos de Universidad Autónoma de Barcelona*. <https://ddd.uab.cat/record/238429>
- Durall Gazulla, E. (2009). Más allá del entretenimiento: Juegos Serios. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*. (239-240) 19-23.

- http://www.centrocp.com/comunicacionypedagogia/comunicacion_y_pedagogia-239-240.pdf#page=19
- Elizondo Treviño, M. d. (2013). Dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. *Presencia Universitaria*, 3(5), 70-77. http://eprints.uanl.mx/3368/
- Ferrer Marqués, S. (2001). Los videojuegos. *Aula de Innovación Educativa*. http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T8%20VIDEOJUEGOS/08%20LOS%20VIDEOJUEGOS.pdf
- Fierro, A. (1985). Marginación e Integración Educativa. *Papeles del Psicólogo*, (22-23).
- Franco Pesantez, F., Pereira Guanuche, F., Ruíz Veintimilla, K., y Pereira Ruíz, F. (2017). Teoría y dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la física en la antigüedad y la actualidad. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 3(4). http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.4.jul.419-430
- García Ruíz, R., Bonilla del Rio, M., y Diego Mantecón, J. (2018). Gammificación en la escuela 2.0: Una alianza educativa entre juego y aprendizaje. Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/17051
- López, I., y Valenzuela, G. (2015). Niños y Adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. doi:https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004
- Morales Corral, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y teoría de comunicación. *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social* (78). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719704
- Muñoz Calle, J. (2010). Juegos educativos. FyQ Formulación. *Revista Eureka de enseñanza y divulgación de las ciencias*, 559-565. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013012007
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592
- Ouariachi, T., y Olvera Lobo, M. (2017). Evaluación de juegos online para la enseñanza y aprendizaje del cambio climático. *Enseñanza de las Ciencias*, 35(1), 193-214.

- <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v35-n1-ouariachi-olvera-gutierrez/409802>
- Pindado, J. (2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Revista de Medios y Educación*, (26), 55-67. <https://idus.us.es/handle/11441/45601>
- Portilla, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de educación especial: La formación de profesorado y el trabajo en equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (17), 125-134.
- Revuelta Domínguez, F. I., y Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con los videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. *Revista de Educación a Distancia*, (33). <http://hdl.handle.net/11162/95564>
- Solbes Matarredona, J., Lozano Gutiérrez, O., y García Molina, R. (2008). Juegos, Juguetes y pequeñas experiencias tecnocientíficos en la enseñanza aprendizaje de la Física y Química y la Tecnología. *Investigación en la Escuela*, 65, 71-87. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/36291/051238.pdf?sequence=1>
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, (295), 72-78. <https://www.altacapacidad.com/wp-content/uploads/2020/07/Los-secretos-de-la-gamificacion.pdf>

La tiflotecnología como herramienta para favorecer el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual

Martha Sofía López Barajas
martha.lopez04@uptc.edu.co

Martha Milena Torres García
martha.torres02@uptc.edu.co

Yilberth Andrés Martínez Castillo
Yilberth.martinez@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

RESUMEN

La expedición de las políticas de inclusión a representado para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) un aumento en el ingreso de estudiantes con discapacidad a los diferentes programas académicos; así que, el reto para la institución es posibilitar el aprendizaje, la permanencia y la finalización de las carreras profesionales. En el caso de los estudiantes invidentes, el aprendizaje y la participación se ven obstaculizados porque desde temprana edad dominan el sistema de escritura braille, el cual es desconocido por la mayoría de docentes. En este sentido, se presentan los resultados de una investigación de paradigma cualitativo y diseño etnográfico, que tuvo como propósito dar a conocer una herramienta tiflotecnológica que favorece la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual; para este fin, participaron cinco estudiantes con discapacidad visual y cinco docentes que imparten clases a la población objeto de estudio en la UPTC, para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y se observaron prácticas de aula. Los resultados evidencian que la diferencia entre el sistema de escritura utilizado por docentes y estudiantes invidentes afectan los procesos de evaluación y el acceso a la información; por tanto, se crea un software que convierte el audio a sistema Braille y la escritura Braille a audio; el cual favorece el proceso de enseñanza aprendizaje. Se concluye que las herramientas tiflotecnológicas deben ser utilizadas como recurso didáctico en las prácticas de aula en un esfuerzo por reducir las barreras educativas que a lo largo de la historia han permeado a la población estudiada.

PALABRAS CLAVE: Barreras educativas, discapacidad visual, educación superior, escritura braille, Tiflotecnología.

Este capítulo es derivado del proyecto de Investigación: SGI 3339. La influencia de la Kofotecnología en los procesos educativos de las personas

con discapacidad auditiva de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sede Tunja. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación TICA. Semillero de Investigación y desarrollo de Software Inclusivo.

INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta de una investigación en desarrollo que busca aportar hacia la reducción de barreras educativas que enfrentan las personas con discapacidad visual, dado que, en los últimos años el número de estudiantes con esta discapacidad que demandan servicios de educación superior se ha incrementado, entonces, la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia con la expedición de las políticas de inclusión asume la responsabilidad de brindarles las posibilidades de ingresar, aprender y finalizar una carrera profesional.

En consecuencia, esta investigación tiene como propósito dar a conocer una herramienta tiflotecnológica que favorece los procesos de inclusión de estudiantes invidentes, ya que, una de las barreras con mayor prevalencia parte del desconocimiento que los docentes tienen sobre el sistema de escritura braille, viéndose afectado los procesos de evaluación escrita, el desarrollo de trabajos como ensayos, síntesis, resúmenes y demás actividades académicas propias de la formación universitaria.

Por ello, una de las formas de facilitar una comunicación escrita entre dos comunidades que utilizan diferentes sistemas de escritura es el uso de las herramientas tiflotecnológicas, las cuales permiten pasar a audio los documentos escritos tanto en sistema braille como en sistema alfabetico, estos ajustes razonables incorporados en la tecnología mitigan algunos obstáculos que están presentes en las universidades y permiten que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender.

No obstante, han existido inversiones económicas para beneficiar a las personas con discapacidad; sin embargo, hay carencias en cuanto a publicidad y el acceso a estas desde los diferentes organismos institucionales. Aunque existen, leyes y organismos como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI), la Oficina de Discapacidad de Tunja, Boyacá y otros entes que buscan el desarrollo integral de las personas invidentes; hace falta mayor apoyo económico para la población con discapacidad visual en la zona urbana y rural.

Asimismo, se requiere capacitar a toda la comunidad en aspectos tiflotecnológicos y humanos para que se conozcan las potencialidades que tiene esta población, entendiendo que, aunque tienen una disminución en el sentido de la visión, a partir de otras habilidades pueden aportar significativamente a la sociedad. Por este motivo, la investigación titulada “La tiflotecnología, una herramienta que favorece el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual” obtiene importancia y

plantea el siguiente interrogante: ¿Las herramientas Tiflotecnológicas promueven el aprendizaje de la comunidad invidente vinculada a los programas académicos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en la ciudad de Tunja, Boyacá?

MARCO TEÓRICO

Las bases teóricas que soportan esta investigación hacen mención de las categorías de análisis, por lo cual inicialmente se aborda lo referente a la población con discapacidad visual, las barreras con mayor prevalencia en el contexto educativo y las inteligencias múltiples, gracias a las cuales la población estudiada puede compensar con otros sentidos a aquello que generalmente se hace con el sentido de la visión.

A lo largo de la historia las personas con discapacidad visual, al igual que quienes poseen otras discapacidades han sido objeto de marginación y exclusión en los distintos ámbitos de la sociedad, dado que, en algunas culturas se les relaciona con incapacidad; sin embargo, en sociedades más desarrolladas tiempo atrás eran reconocidos como “poetas, filósofos y sabios ciegos” (Iplant García y Parra Cañadas, 2009, p. 454). Sin embargo, esta relación es variable en todas las sociedades; en la mayoría de países latinoamericanos se relaciona la discapacidad sensorial con discapacidad cognitiva, situación que hace que las oportunidades educativas se vean reducidas.

Desde el punto de vista biológico se hace mención de ceguera o baja visión a la pérdida total o parcial del sentido de la vista. Cuando se habla en general de ceguera, discapacidad visual grave o deficiencia visual, se hace referencia a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual (ONCE, 2023).

Esta dificultad interfiere en la realización de actividades de la vida cotidiana y al no poder ser corregida con lentes o gafas requiere que la persona inicie un proceso de rehabilitación en el que debe hacer uso de sentidos como el tacto, el oído y el olfato para compensar la ausencia de la visión y poder ser funcional.

Desde la perspectiva psicosocial, la discapacidad no está solo en el individuo que la padece, sino que surge de la interacción entre el sujeto con discapacidad y el contexto que no se ajusta a las necesidades particulares y no reconoce la diferencia como propia del individuo. En cuanto a las barreras propias del sector educativo, Ávila (2018) plantea que son un conjunto de “características del sistema educativo en sí (planes de estudio inapropiados, formación de docentes inadecuada, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos y otros” (p. 25), este conjunto de factores causan dificultades académicas en la población estudiada, quienes a pesar de tener todas las facultades cognitivas para aprender, no se usan

las estrategias apropiadas de enseñanza para transmitirles un conocimiento.

Dentro de las barreras con mayor prevalencia en el sector educativo se encuentran las actitudinales, de aprendizaje, arquitectónicas y de comunicación. En lo referente a las barreras actitudinales se conciben como factores intangibles que se manifiestan tanto de forma colectiva como individual, se constituyen en las barreras más fuertes y difíciles de superar, dado que hace parte de un imaginario colectivo formado por una estructura invisible y se refuerza con el imaginario individual conformados por las configuraciones significativas de cada persona; Son los comportamientos y reacciones de la colectividad y del ciudadano común, entorno a los sujetos con discapacidad, impidiéndoles el acceso a las diferentes esferas socializadoras (Albarrán, 2018). Estos comportamientos sociales hacen que las personas con discapacidad se sientan segregadas y con escasas oportunidades de aprendizaje y participación.

Por su parte, las barreras de aprendizaje son un conjunto de “situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades” (Rincón Infante et al., 2020, p. 16). Es responsabilidad de la sociedad específicamente del sector educativo buscar estrategias orientadas a mitigar estas barreras y lograr una verdadera inclusión, por lo cual se da a conocer la tiflotecnología como aquel conjunto de herramientas que permiten que las personas con discapacidad visual puedan acceder a la información y aprender con las mismas posibilidades que los estudiantes sin discapacidad.

Hablar de inteligencia no implica una dimensión cognitiva; por el contrario, es una gama de habilidades que posee, desarrolla y fortalece un ser humano. “Las inteligencias son unos potenciales neurales que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o familia, su profesorado y otras personas” (Alart, 2010, p. 82). En el caso de las personas con discapacidad visual, su condición les fortalece la inteligencia visoespacial y la lingüística, las cuales les permiten aprender y ser funcionales.

En lo concerniente a la inteligencia visoespacial es la que les permite a los ciegos crear una representación mental de los espacios físicos del mundo para poderse movilizar. Al respecto, Drummond el cual “concluye que la capacidad para captar las perspectivas espaciales no está limitada a la modalidad visual y que tales relaciones espaciales, pueden aprender utilizando estrategias visuales o estrategias temporales, siendo ambas psicológicamente equivalentes.” (Ochaita, 1984, p. 82), asimismo, Alart (2010) señala que esta inteligencia permite “configurar un modelo mental del mundo en tres dimensiones y descubrir coincidencias en cosas

aparentemente diferentes” (p. 89). Es así que, a pesar de que no pueden ver, si tienen la facultad para reconocer espacios, lugares y lograr una ubicación.

En lo relacionado con la inteligencia lingüística “el lenguaje va a constituir para él un sistema muy poderoso para compensar las dificultades originadas por la falta de visión” (Ochaíta et al., 1995, p. 96). Por tal razón, es común encontrar personas con esta discapacidad que se desenvuelven perfectamente en campos laborales que requieren una gran capacidad para desempeñar cargos que requieren buena expresión oral.

A su vez, la inteligencia múltiple musical va dirigida a los estímulos sonoros que la persona invidente puede percibir, incluye la música, el medio ambiente, la voz humana, entre otros; es por ello que reconocen a las personas por el tono de voz, esta fantástica capacidad para discriminar sonidos la desarrollan porque en mayor medida utilizan los oídos para ver y entender el mundo.

Otra de las inteligencias múltiples muy desarrollada en las personas invidentes es la inteligencia múltiple cinético corporal, el cual Gardner la define como “la habilidad para controlar los movimientos del propio cuerpo y manipular los objetos por destreza. Es la inteligencia del movimiento, la expresión y lenguaje corporal” (Alart, 2010, p. 87). Esto ocurre debido a que la movilidad autónoma permite mayor dominio del propio cuerpo.

Estas inteligencias que se fortalecen en las personas con discapacidad visual, son la muestra de que ellos pueden aprender todo aquello que deseen, pues el conocimiento no solo entra por los ojos, existen otros canales sensoriales que posibilitan el aprendizaje, por lo cual en la labor docente se deben tener en cuenta estas inteligencias para adaptar la estrategia de enseñanza.

Por otro lado, aparece el término de las Tiflotecnología reconocida etimológicamente como: palabra griega tiflos, que significa “ciego”. A su vez, de la palabra tecno (*tekhnē* + -o) que significa “arte, técnica, oficio” y, por último, de logia, que proviene del griego *logos* y significa “estudio, tratado o ciencia” (Martínez Castillo et al., 2022, p. 27). Son un conjunto de herramientas tecnológicas que incorporan ajustes razonables como lectores de pantalla, comandos de voz, magnificadores de letra o imágenes y sistema Braille para que las personas invidentes puedan acceder a la información.

En el contexto universitario lugar donde se desarrolla este estudio el dominio de las TIC es fundamental; En este sentido, autores como Sánchez García (2017) expresan que en la actualidad es indispensable el dominio de las herramientas TIC para incursionar en entornos laborales, educativos y sociales, para ello, algunas personas invidentes se apoyan en recursos como

línea braille, magnificadores, anotadores parlantes, lectores de pantalla, sintetizadores de voz, impresoras braille. Herramientas que debe tener toda institución de educación superior, en el caso de la UPTC se cuenta con este tipo de recursos, la dificultad radica en el acceso a los mismos y desconocimiento que el docente y el estudiante tienen sobre la existencia de estas herramientas.

Dentro de las herramientas tiflotecnológicas más utilizadas se encuentra el lector de pantalla Jaws. De acuerdo con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el año 2020 “una vez instalado, el programa lee la información que aparece en la pantalla y la entrega al usuario a través de sonido, guiando a la persona ciega por los programas y aplicaciones de su dispositivo digital” (Martínez et al. 2022, p. 39). Permite que el ordenador se maneje con comandos de teclado de manera que la persona con discapacidad visual sea autónoma en la realización de actividades académicas que por lo general se hacen utilizando las tecnologías de la información y comunicación.

Asimismo, otras herramientas son exclusivas para quienes tienen baja visión como el Zoom Text, los magnificadores y el Jaws, aplicativos que amplían hasta 16 veces el tamaño de los elementos de la pantalla y adecúan el color y el contraste, para que el contenido se visualice con calidad y comodidad (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2023). Aplicativo que es también muy utilizado para aquellas personas que han tenido perdida visual por la edad o por aquellos que tienen enfermedades visuales comunes, pero necesitan aumentar el tamaño de la letra para menor exigencia visual.

De igual manera los dispositivos electrónicos también incorporan el sistema Braille como una forma de fomentar la inclusión; al respecto, Cabero Almenara (2008), indica que el programa “Cobra” que permite la conversión de un texto visual al sistema Braille y que se compone de doce programas que permiten la creación de un entorno de trabajo para la producción de textos en Braille usando cualquier editor de texto que produzca ficheros en código ASCII. (p. 26). Estas herramientas rompen las barreras educativas que se presentan en las instituciones educativas debido a que el docente desconoce el sistema braille, pues con estos aplicativos es posible que dos poblaciones con diferente sistema de escritura se puedan entender e interactuar.

Otra de las últimas herramientas tecnológicas que se encuentra en el mercado es “tablets digital que reemplaza la pantalla táctil convencional, por una página completa de texto braille, funciona como un E-book que permite una navegación más natural en las diferentes aplicaciones” (Araujo Silva et al., 2018, p. 21). Es más cómoda para llevar a clases debido a su tamaño similar al de un celular, pero tiene la misma funcionalidad que un computador.

Adicionalmente, herramientas como los audiolibros, los celulares con lectores de pantalla, las impresoras braille, los anillos de escáner y los bastones inteligentes que día a día se van sofisticando y perfeccionando han favorecido la calidad de vida de la población objeto de estudio, reduciendo barreras que se presentan en contextos educativos, pero se trasladan a otros entornos como laborales, sociales y culturales.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, perspectiva que permite estudiar a profundidad situaciones en particular para comprenderlas y transformarlas; siguiendo a Jiménez-Domínguez (2000) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. En la actualidad el panorama educativo refleja problemas complejos que deben ser resueltos en el menor tiempo posible, entre estas dificultades se encuentra la atención a las poblaciones diversas, se carece de una actitud abierta que responda a las necesidades de cada sujeto en particular.

Por ello, se hace una interpretación a partir de los relatos de los participantes quienes se enfrentan cotidianamente a la situación estudiada; dado que, la investigación desde la ruta cualitativa se enfoca en comprender la situación real de los participantes en contextos naturales. Su propósito es “examinar la forma en que ciertos individuos perciben y experimentan fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (Lindlof y Taylor, 2018; Punch, 2014, Lichtman, 2013, Morse, 2012, Encyclopedia of Educational Psychology, 2008, como se citó en Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 390); en consecuencia, el paradigma seleccionado se ajusta a los objetivos y características del estudio para facilitar la comprensión de las realidades de un grupo de personas con una condición en particular que están inmersas dentro de un entorno de educación superior.

El estudio se soporta en un enfoque histórico hermenéutico, ya que, la acción hermenéutica propia del paradigma cualitativo de tipo teórico es lo que permite escuchar el sentir y el pensar del participante para luego construir una realidad y comprender un mundo; a criterio de Marshall y Rosman, (1999) como se citó en Vasilachis de Gialdino (2006):

la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la

valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p. 26).

Por ello, es el lenguaje la expresión del pensamiento mediante el cual la población estudiada puede dar a conocer sus fortalezas y limitantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

El diseño de investigación orienta al investigador sobre las actividades que debe ejecutar para dar cumplimiento a los objetivos planteados; por consiguiente, el diseño bajo el cual se soporta este estudio es el etnográfico, en este sentido Katayama Omura (2014) señala que dentro de la perspectiva interpretativa se encuentra la etnografía, es un tipo de investigación analítica que busca “describir y reconstruir analíticamente escenarios y grupos culturales intactos” (p. 48) para tener una comprensión de la realidad, enfatiza en como los sujetos conciben su propia realidad social y actúan en ella.

En este orden de ideas, se optó por este diseño de investigación para conocer el significado que la población estudiada le da a su realidad educativa, su posición sobre su vida y la reflexión de sus experiencias; por tanto, la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, quienes son actores, agentes o sujetos sociales y son los privilegiados para expresar en palabras el sentido de su vida, su cotidianidad y sus hechos extraordinarios (Guber, 2001); de manera que mediante sus discursos se pueda visualizar las barreras educativas que enfrentan diariamente estas comunidades históricamente segregadas y plantear soluciones viables a dichas dificultades.

Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos como la entrevista en profundidad, notas de campo, bitácoras de acceso, observación directa, grabaciones, registros de todo tipo; las cuales se realizaron en la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia a cinco estudiantes que realizan carreras de pregrado y cinco docentes que orientan clases a estudiantes con discapacidad visual.

Por último, para la interpretación de los datos se utilizará el programa Atlas.ti, allí, se eligen todas las categorías y subcategorías para relacionarlas o reagruparlas con base a las propiedades y dimensiones con el objetivo de extraer las categorías axiales y así, tener explicaciones precisas y completas sobre los procesos investigados. Lo anterior, se puede manejar con las redes semánticas desarrolladas en el software Atlas.ti para el correcto análisis. La triangulación de los datos se realiza una vez estén aplicados todos los instrumentos según las categorías desarrolladas en

cada uno de los participantes, el análisis de documentos y las teorías abordadas.

RESULTADOS PREVIOS

Se presentan resultados parciales que dan cuenta de las barreras educativas que enfrentan las personas con discapacidad visual inversas dentro de un contexto universitario, así como las dificultades propias de los docentes que desconocen que es la discapacidad visual y de qué manera enseñar a estos estudiantes. Dentro de los hallazgos encontrados en las entrevistas y observaciones realizadas con los cinco estudiantes con discapacidad visual, se evidenció:

Desde los primeros años de escolaridad han empleado el sistema Braille como forma de expresión escrita, esto les favorece la autonomía para tomar apuntes y luego poder leerlos; así lo expresa el participante 1 “Siempre he escrito en Braille, pero en la universidad los profesores no entienden este sistema y por eso no me permiten presentar mis exámenes en Braille, esto ha sido difícil para mí”; este tipo de barreras comunicativas se pueden reducir con herramientas tiflotecnológicas como las tabletas con línea braille que permiten tanto escritura alfabética como escritura braille.

A su vez, otro participante manifiesta “para no depender de otras personas yo realizo mis trabajos como ensayos o resúmenes que dejan los docentes para entregar yo los presento en Braille, pero el docente no lo recibe qué porque no entiende” participante dos, otra dificultad que se puede solucionar con las herramientas tiflotecnológicas, dado que lectores de pantalla como el Jaws permite que el estudiante pueda escribir y le va diciendo aquello que va digitando.

Otro de los ajustes que permite la tiflotecnología es ampliar el contenido de los documentos, para lo cual se hace uso de los magnificadores de pantalla, esto puede ser empleado para estudiantes con baja visión como el participante tres quien señala “mi visión es escasa, pero puedo ver al computador si se amplía la letra, pero como no tengo forma de hacerlo debo decirle a un compañero que me lea y pues eso es incómodo para mí”; en este sentido, la tiflotecnología da solución a estas dificultades, sin embargo, el desconocimiento de los docentes y estudiantes sobre estas herramientas hace que los obstáculos continúen y el aprendizaje no se dé en igualdad de condiciones.

No obstante, hay estudiantes que buscan estrategias para adaptarse al medio, para lo cual utilizan herramientas tiflotecnológicas, es el caso del participante cuatro quien refiere “en la carrera debo leer muchos libros pero como el docente no me da soluciones yo busco el libro en audiolibro y pues eso ha sido muy bueno para mí, puedo realizar la actividad, aprender y ser autónomo” o el participante cinco que manifiesta “Como el profe no me entiende el braille yo todo lo entrego en digital, yo utilizo el narrador

del computador y así me defiendo”; este panorama evidencia que las dificultades obligan al estudiante a indagar herramientas que les permita adaptarse a un método y forma de enseñanza, es evidente que el estudiante además de enfrentar su discapacidad debe aprender a buscar estrategias para responder a las exigencias académicas, dado que esta frente a un docente que a homogenizado la enseñanza, pensando que todo estudiante aprende de la misma forma y desconoce que existen recursos didácticos como las herramientas TIC que se adaptan a todo estilo y ritmo de aprendizaje y por tanto, deben ser utilizadas en las prácticas pedagógicas de aula.

CONCLUSIONES

Al abordar la temática relacionada con las herramientas tiflotecnológicas como recursos para mitigar las barreras educativas que históricamente ha enfrentado la población con discapacidad visual se puede concluir que:

- a) Las personas con discapacidad visual presentan un funcionamiento cognitivo capaz de adquirir cualquier conocimiento, por tanto, son sujetos cognoscentes y competentes, que requieren que se utilicen los medios adecuados para que adquieran un aprendizaje.
- b) Las herramientas tiflotecnológicas deben ser conocidas por docentes y estudiantes, e implementadas como recursos didácticos capaces de reducir las barreras educativas que están presentes en el aula de clase.
- c) Las personas con discapacidad tienen unas particularidades en el que cada docente debe tener presente los ritmos y estilos de aprendizaje a partir de unos principios de diseño universal y unos ajustes razonables (PIAR - Plan de Ajustes Razonables).
- d) En la población invidente las inteligencias múltiples más predominantes son: la musical, la lingüística, visual espacial, lógico matemática, y cinético corporal.
- e) Las herramientas tiflotecnológicas como: lectores de pantalla, magnificadores, dispositivos móviles adaptados, escáner con reconocimiento de caracteres, páginas web educativas con pautas de accesibilidad web son los de mayor uso por parte de la población estudiada.
- f) Las personas invidentes fortalecen algunas inteligencias múltiples que compensan su déficit visual y les permite comprender el mundo por medio de la audición, el tacto, el olfato y el gusto.

REFERENCIAS

- Alart Guasch, N. (2010). En La teoría de las inteligencias múltiples en el aprendizaje con las TIC. En *Ordenadores en las aulas: La clave es la metodología*. Graó. <https://lc.cx/gfY3wl>
- Albarrán, A. (2018). Las personas con discapacidad físico-motora en Venezuela: un acercamiento a la inclusión pena. Vicerrectorado Académico. <https://bitly.ws/XjBy>
- Araujo Silva, J. L., Cardona Escobar, C. A., y DelgadoVargas, J. S. (2018). *Reconocimiento facial para representar rostros en 2d usando tecnología basada en Pinart para personas con discapacidad visual* [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Colombia]. San Buenaventura Colombia. <https://bitly.ws/XjBA>
- Ávila L, E. C. (2018). Procesos escolares en el marco de la educación inclusiva. En *Educación Inclusiva*. Ediciones del Vicerrectorado Académico. <https://bitly.ws/XjBG>
- Cabero Almenara, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43. <https://bitly.ws/XjBj>
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad. Enciclopedia latinoamericana de socio cultura y comunicación*. Editorial Norma. <https://bitly.ws/XjBP>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. <https://lc.cx/3i8TQw>
- Ipland García, J., y Parra Cañas, D. (2009). La formación de ciegos y discapacitados visuales: visión histórica de un proceso de inclusión. En M. R. Berruezo Albéni, y S. Conejero López. (Eds). *XV Coloquio de Historia de la Educación.* (453-462). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962673.pdf>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Investigación cualitativa en Salud*, 1-17. <https://acortar.link/15kJHP>
- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV. <https://bitly.ws/XjCd>
- Martínez Castillo, Y. A., Naranjo Cotacio, K. G., Torres Ortiz, J. A., y Castro Medina, C. P. (2022). *La tiflotecnología, una herramienta para la construcción de identidad en el contexto sociocultural de personas con discapacidad visual*. UPTC. <https://bitly.ws/XjCj>

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2023, 30 de octubre). *Jaws*. ConVerTIC. <https://lc.cx/JLSS96>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2023, 30 de octubre). *ZoomText*. ConVerTIC. <https://lc.cx/s6xC6t>
- Ochaíta, E. (1984). Una aplicación de la teoría piagetiana al estudio del conocimiento espacial en los niños ciegos. *Infancia y aprendizaje* (25), 81-104. <https://bitly.ws/XjCy>
- Ochaíta, E. Simón, C., y Huertas, J. A. (1995). El sistema Braille: Bases para su enseñanza-aprendizaje. *CLC&E: Comunicación, lenguaje y educación*, 7(4), 91-102. <https://doi.org/10.1174/021470395763771891>
- ONCE. (2023). *La discapacidad visual*. Organización Nacional de Ciegos Españoles. <https://bitly.ws/w8Wb>
- Rincón Infante, S. M., Blanco, M. d., Cifuentes, L. M., y Velandia Romero, J. D. (2020). *U4ALL. Herramienta tecno-pedagógica multimodal alternativa para una educación superior para todos*. <https://lc.cx/ghiaU>
- Sánchez García, J. (2017). Tiflotecnología. *Acción social. Revista de Política social y Servicios sociales*, 1(5), 97-107. <https://bitly.ws/XjCJ>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa. <http://investigacionsocial.sociales.ub>

Tiflotecnología, acceso a texto en forma física o digital para estudiantes invidentes de la UPTC

Cristian Fernando Gil Caro

cristian.gil04@uptc.edu.co

Claudia Patricia Castro Medina

claudia.castro02@uptc.edu.co

Yilberth Andrés Martínez Castillo

yilberth.martinez@uptc.edu.co

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

RESUMEN:

Las barreras de acceso a la información que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual durante el proceso de formación profesional, hacen relevantes estudios orientados al diseño y creación de herramientas tiflotecnológicas que a partir de ajustes razonables permitan que la población estudiada disfrute de los contenidos de textos físicos y digitales. En este sentido, la presente investigación tuvo como objetivo indagar sobre las herramientas tiflotecnológicas a las cuales pueden acceder los estudiantes con discapacidad visual a la información inmersa en documentos tanto impresos y digitales.

La metodología utilizada responde a un paradigma cualitativo con alcance interpretativo de diseño etnográfico. En la recolección de los datos e información se llevó a cabo a través de entrevista semiestructurada a estudiantes con discapacidad visual que realizan diferentes carreras profesionales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC); quienes expresaron las dificultades que tienen para acceder a la información de documentos físicos con el ánimo de enriquecer su formación académica; situación que los hace dependientes a las personas videntes, quienes les colaboran en el proceso de lectura de textos o documentos.

Los hallazgos que emergieron evidencian que es importante el desarrollo de un software para la lectura de textos impresos, el cual debe minimizar las barreras educativas, mediante el acceso a toda la información y promueve la autonomía de los estudiantes con discapacidad visual; por lo cual se hace necesario que las prácticas pedagógicas de aula estén mediadas por el uso adecuado de recursos tecnológicos que aportan significativamente en la construcción de una sociedad más incluyente.

PALABRAS CLAVE: Barreras de acceso a la información, deficiencia visual, autonomía, textos impresos, herramientas tiflotécnicas.

INTRODUCCIÓN

Existen dificultades recurrentes en cuanto al acceso de la lectura inmediata, perceptiva y comprensiva para las personas con discapacidad visual que no han utilizado un formato como lectores de pantalla en sistemas de computación, sistema braille o software de incorporación de voces estos últimos se promueven en bibliotecas y centros culturales, y cuya propósito es incrementar el interés y la motivación a la lectura en espacios de participación; por ello los avances tecnológicos requieren de aplicaciones de uso libre que les permitan ejercer el derecho a la información.

Según Ley Estatutaria 1618 de 2013 “garantiza y asegura el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (p. 9).

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal generar conocimiento al estudiar y ofrecer nuevas vías para promover la actividad de lectura, y el interés por ésta, en la población estudiantil con discapacidad visual en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Bajo este marco, se toma como foco la Tiflotecnología como recurso que mitiga las barreras de lectura e interpretación de un texto físico y digital en español. Esto es evidente en el uso de una aplicación creada en lenguaje Java, la cual, junto con el escáner de textos físicos que permite el celular, es posible la implementación del software para que este interprete el texto escrito y lo convierta en audio.

Esta investigación es de carácter cualitativo con alcance interpretativo y enfoque etnográfico que permite transformar una realidad en la población objeto.

La investigación busca dar respuesta a la pregunta ¿cómo el uso de la Tiflotecnología favorece a los estudiantes con discapacidad visual en procesos de lectura para la adquisición de conocimiento y la comprensión de texto?

A lo largo de este estudio, se resalta y se hace énfasis en la problemática que llegan a tener las personas con discapacidad visual en el momento de efectuar una lectura como medio de aprendizaje en las diversas áreas, ya que necesitan más tiempo y dedicación, también constituye otra de las barreras la disponibilidad de los recursos para la adquisición de nuevas tecnologías.

Así mismo, se enfatiza que a partir del proceso para crear la aplicación “lector de textos impresos” es posible identificar mejores ventajas que podrían ser efectivas en el ambiente de las personas con discapacidad visual para su proceso de formación académica.

MARCO TEÓRICO

De acuerdo a los siguientes conceptos temáticos encontrados en la investigación “La Tiflotecnología una herramienta que permite a los estudiantes con discapacidad visual de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia el acceso a la información física y digital” se hayan: Personas con discapacidad visual, Tiflotecnología, Educación inclusiva. por tanto, se profundizará en cada una de estas categorías.

El contenido informativo e investigativo abordado en esta parte del trabajo, hace énfasis primeramente en la descripción de la discapacidad visual, es por ello que definimos y expresamos diferentes conceptos que son óptimos para comprender y ejemplificar la mejor manera y desde una pequeña parte *¿cómo es?* y *¿por qué?* se va a emplear la creación de esta aplicación. Dicho lo anterior, se establece que la minusvalía desde el punto de vista de González Saucedo et al. (2013) “Se refiere a los obstáculos que experimenta el individuo como reflejo de las deficiencias y discapacidades, así mismos las minusvalías revelan las dificultades que tiene el individuo para adaptarse con su entorno social (dimensión social).” (p. 4).

En cuanto a una descripción de la discapacidad, “se refiere a las consecuencias desde el punto de vista funcional y de la actividad del individuo, de tal forma la agudeza de algunos sentidos e inteligencias múltiples lo que llevan al individuo a adaptarse de una forma más compleja a su entorno” (González Saucedo et al., 2013, p. 4).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), las personas consideradas con deficiencia visual son todas aquellas que se encuentran con un valor de agudeza visual inferior al 0.3 (6/18). La Clasificación Internacional de Enfermedades 11 (2018) (OMS, 2022), clasifica la deficiencia visual en dos grupos según el tipo de visión: de lejos y de cerca, de este modo el autor Mejía Campos, (2022) lo expresa describiendo estos tipos de visión, por ello que en el tipo de visión lejana existe: “Leve: agudeza visual inferior a 6/12 (rango entre 0.5 y 0.3), Moderada: agudeza visual inferior a 6/18 (rango entre 0.3 y 0.1), Grave: agudeza visual inferior a 6/60 (rango entre 0.1 y 0.05) y Ceguera: agudeza visual inferior a 3/60 (valores inferiores de 0.05). Por otro lado, desde la clasificación de vista cercana existe: Agudeza visual de cerca inferior a N6 o N8 a 40 cm con la corrección existente.”

La herramienta tiflotécnica se considera como una eficaz y potente herramienta para el acceso a la información de personas con discapacidad visual o con déficits visuales graves; con ella se puede acceder tanto a los materiales informáticos o tecnológicos de última generación, como a materiales redactados en tinta, digitales o en Braille; el uso de estos recursos tecnológicos favorece la disponibilidad de información para la formación académica, la participación en vacantes laborales y el desarrollo de actividades cotidianas, por consiguiente la persona obtiene habilidades

cognitivas de este modo puede comunicarse con personas de su entorno, de igual forma resolver problemas de aprendizaje, así mismo desarrollando autonomía (Sánchez García, 2017).

Para Villalobos et al. (2018), los recursos tiflotecnológicos son el resultado de la Tiflotecnología, en otras palabras favorecen, apoyan y brindan comodidad al individuo con discapacidad visual en su proceso intelectual; es decir, no solo se trata de aparatos electrónicos o informáticos sino que busca la fusión de los sistemas tradicionales como el braille, los audiolibros y otros mecanismos utilizados en procesos de aprendizaje individual y grupal para generar conocimiento útil y satisfactorio a las necesidades educativas.

Este pensamiento no es muy distante de lo planteado por otros investigadores que consideran que la Tiflotecnología es una tecnología de apoyo, la cual consiste en un conjunto de técnicas y recursos que permiten el aprovechamiento práctico de los conocimientos tecnológicos orientados a personas con discapacidad visual, a través de dos principios trascendentales: el prefijo *tiflo*, que hace referencia a la incapacidad visual, y el lexema *tecnología*, cuyo significado comprende la práctica y la innovación para la mejora de la actividad humana reduciendo las barreras en la educación.

En la actualidad existen materiales tiflotecnológicos como apoyo a la formación de los estudiantes de educación superior como son instrumentos electrónicos de lectura y acceso a la información por voz y braille como: Línea braille focus, linea braille alva, novotyping student, curso interactivo de inglés y conversor de textos quick braille; de igual importancia se tiene la ampliación de textos escritos en pantalla tales como: Zoomtext xtra, Lupa TV y Lupa TV transformer VGA. o Diccionarios informatizados: Diccionario electrónico ESPASA y DABIN (Diccionario español-inglés. Español-francés) (extraído de Morales, Berrocal, 2003). 29; de la misma forma existe el Reproductor Daisy Plextalk, Braille'n Speak (extraído de Morales, Berrocal, 2003), que son aparatos de grabación y reproducción capaces de la lectura de contenidos digitales multiformato que además utiliza como principal soporte los CDs con audiolibros grabados en formato DAISY (Valentín, 2014).

Es necesario resaltar que el formato DAISY según los autores Ribera y Moese (2008), es aquel que “permite integrar texto, sonido, imágenes y vídeo de una forma sincronizada y además con una navegación avanzada por el texto y el audio que llega a ser altamente usable para lecturas en digital y que apoya a las personas con discapacidad visual” (p. 403).

En general, la educación inclusiva de las personas con problemas de visión es una oportunidad de intervenir absolutamente y en las mismas condiciones en las tareas educativas, recreativas, comunitarias y demás que

se viven en el día a día (Inclusión International, 1996 citado en Calvo Álvarez y Verdugo Alonso, 2012).

Según el Acuerdo 015 de 2021 en su Artículo 1. Objeto. “Adopta en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia la política de Educación Superior Inclusiva” que permita el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes de pregrado presencial y a distancia, cuya finalidad es propiciar espacios de desarrollo cultural, social, humano y profesional de la comunidad Upetecista desde un enfoque diferencial, como reconocimiento a la diversidad y diferencia. Así también se menciona en su Artículo 2.- Objeto “Promover la educación inclusiva de estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables, en busca de generar oportunidades de inclusión y fortalecer el carácter público de la Universidad”. De tal forma que la Universidad busca con acciones y capacidades institucionales generar una cultura institucional que permita las competencias en reconocimiento y respeto hacia el otro, por el cual incorpora valores que denoten la identidad Upetecista.

Con respecto a la educación inclusiva, la Universidad realiza procesos que promueven el desarrollo, aprendizaje, participación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje sin discriminación, disminuyendo las barreras y necesidades que puedan surgir en su formación académica.

De esta manera existen diferentes limitaciones que puede llegar a presentar el estudiante universitario en su desarrollo de evolución académica primeramente según el desarrollo del lenguaje ya que los estudiantes con discapacidad visual pueden no presentar dificultades especiales en el aprendizaje del lenguaje, pero existen unas características específicas y propias como el uso incorrecto de pronombres (“yo-tu”, “mi -ti”), que lleva a la repetición de palabras sin relación al contexto, imitación del lenguaje vidente (“no lo veo” en vez de “no lo entiendo”), generalización de palabras, etc., debido a la falta de asociar la palabra a la imagen (Justicia, 2004, p. 155); luego se puede llegar a presenciar en los alumnos con discapacidad visual un esfuerzo adicional en el ámbito académico esto debido a las limitaciones visuales y su influencia negativa sobre el desarrollo cognitivo, del lenguaje, social y afectivo. Por todo esto, es necesario y de gran importancia potenciar la motivación del alumno en el esfuerzo y recibir una ayuda externa para garantizar el éxito académico (Fuentes, 2009, p. 281); por último un desarrollo cognitivo porque los estudiantes con discapacidad visual no presentan un desfase significativo de los conceptos básicos, a diferencia de los planteamientos e hipótesis de la teoría piagetiana (Ochaita y Espinosa, 1995) sino que, con una intervención adecuada, adquieren habilidades básicas, equiparando así, al alumno sin déficit sensorial (Fuentes, 2009, pp. 280-281).

Las personas con discapacidad visual desarrollan las inteligencias múltiples mediante algunas actividades para estimular cada tipo de

inteligencia; se menciona la inteligencia lógico-matemática con la cual se desarrolla la capacidad de entender las relaciones abstractas, específicamente resolver problemas de lógica y matemáticas, también se fomenta la inteligencia lingüística en la capacidad de comprender y emplear el propio idioma, de igual manera se incrementa la inteligencia corporal-kinestésica en su capacidad de percibir y reproducir el movimiento, con ello realizar actividades o resolver problemas, y por último la inteligencia espacial donde se amplía la capacidad de percibir los cuerpos en el espacio . (Gardner, 2016, p. 56).

METODOLOGÍA

La investigación se basa en la investigación cualitativa, con un enfoque de investigación de alcance interpretativo y diseño investigativo etnográfico, para este estudio se realizó una entrevista a la población con discapacidad visual, la cual es estudiante de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Según Hernández- Sampieri et al. (2014) sostiene que “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad” (p. 49).

De acuerdo con la aproximación de Forni et al. (1993) “la interpretación es el trabajo de pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal”. La interpretación donde la pluralidad de sentidos se hace manifiesta (p.13).

En relación con este tema Hernández Sampiere et al. (2014) afirman: el investigador normalmente es un observador completamente participante (convive con el grupo o vive en la comunidad) y pasa largos períodos en el ambiente o campo. Debe irse convirtiendo gradualmente en un miembro más de éste [...]. Asimismo, utiliza diversas herramientas para recolectar sus datos culturales: observación, entrevistas, grupos de enfoque, historias de vida, obtención documentos, materiales y artefactos [...]. Va interpretando lo que percibe, siente y vive [...] (p. 504). De tal forma que se permite observar las categorías y las maneras en que se adquiere conocimiento al tener acceso a la información.

Por tanto, el propósito de esta investigación consiste en una aproximación a la cultura de las personas con discapacidad visual, para lograr obtener los factores que influyen en las características educativas, conocer sus percepciones sobre el uso que aporta la Tiflotecnología como recurso para adquirir conocimiento y establecer un comunicación efectiva, minimizando las barreras de acceso a documentos físicos como digitales que se pueden presentar a diario a una persona con discapacidad visual.

ANÁLISIS DE RESULTADOS O DESARROLLO

A la pregunta: ¿Qué tan efectivas han sido las herramientas Tiflotecnológicas que ha llegado a emplear para tener acceso a la información en su vida diaria? La persona con discapacidad visual tiene poco conocimiento sobre las herramientas Tiflotecnológicas, si en el momento tienen acceso a internet con ayuda de otra persona consultan los recursos digitales en la web que favorecen a las personas con discapacidad visual tales como Jaws, Daisy y lectores digitales del sistema operativo Windows como el uso de la lupa para personas con rastros visuales y el lector de pantalla para los que tienen una ceguera total, permitiendo la construcción de conocimientos.

Cabe considerar que la investigación realizada por Duque Cárdenas y Ospina Grajales (2019) establecen una conexión entre “discapacidad visual e inclusión educativa la cual refleja la importancia de articular las políticas públicas en esta temática, buscando disminuir las brechas entre lo normativo y lo socio cultural; la corresponsabilidad de las instituciones y todos los actores sociales para facilitar una verdadera inclusión” (p. 1). En Colombia el Ministerio de Educación Nacional presentó a la comunidad educativa del país los lineamientos de la política de inclusión y equidad en la educación, es de importancia el desarrollo humano en cuanto a calidad de vida, a través de la reducción de las barreras sociales, culturales y de aprendizaje.

De acuerdo a la pregunta ¿desde su postura pensaría en alguna funcionalidad adicional que le brinde una herramienta tecnológica con el fin de que realmente le permita un acceso a la información de una manera eficaz para su labor diaria? Con el narrador de Narrador de Windows emplea un lector de texto en la pantalla del computador, se escucha lo que hay en pantalla que permite conocer la información para estudiar, repasando los contenidos en las materias.

El proyecto de investigación del autor Mendoza Jiménez (2021) titulado Diseño de instrumento Tiflotecnología para la enseñanza del lenguaje Braille en la asociación ASODISPIE utilizando el método multisensorial, “enfatiza que el aprendizaje por medio del uso de tecnologías nuevas aumenta el pensamiento crítico y aporta una solución distinta a las convencionales a una problemática que se presenta constantemente en el área de la atención a las diferencias” (p. 140). Con la utilización de un dispositivo tecnológico la población con discapacidad visual puede tener tiempo de respuestas cortas, conocer la funcionalidad y lograr autonomía en el acceso de la información con igualdad de condiciones.

Según la pregunta ¿podría mencionar qué herramientas tecnológicas le han brindado acceso a la información de manera útil? Después de la pandemia la tecnología ha tomado más fuerza, es de mencionar que el manejo de la tecnología no sea una barrera, muchas personas con discapacidad visual no

saben de las funciones que tienen las herramientas como JAWS, algunas personas solo se centran en las dificultades al no conocer sobre las oportunidades de comunicación que nos brinda la tecnología y las soluciones que podemos dar, también estudiar y mantenerse hasta graduarse.

No obstante, si se habla de calidad en la educación, se denota la búsqueda para fortalecer las áreas de conocimiento en la educación superior dirigida a personas con discapacidad visual, por tal motivo es de relevancia la creación de contenidos, técnicas para evaluar, actividades didácticas, casos de estudio, recursos digitales y cápsulas de aprendizaje, entre otros, es así que se debe potenciar y valorar la diversidad, promoviendo el respeto, el adecuado, oportuno uso de las tecnologías las cuales generen oportunidades de cambio en políticas, programas, recursos y planes de desarrollo integral y activo para esta población en las instituciones de educación superior.

Referente a la pregunta ¿qué tan complejo ha sido para usted acoplarse y emplear una herramienta tecnológica en el acceso a la información? Podría decirse que la mayoría de los seres humanos tenemos inseguridades al ingresar a la Universidad, miedo a ser capaz, miedo al rechazo, que te digan no puedes aprender, miedo al estigma social, inicialmente esto fue difícil, una solución fue buscar alternativas a las dificultades, a través de grabaciones de las clases, después se trabajó el narrador, tomar apuntes en el computador, presentar las evaluaciones de forma digital, a medida que pasaba el tiempo en el estudio mentalmente se fortalece la parte profesional y la experiencia en el ámbito educativo permiten un acercamiento de igualdad de condiciones.

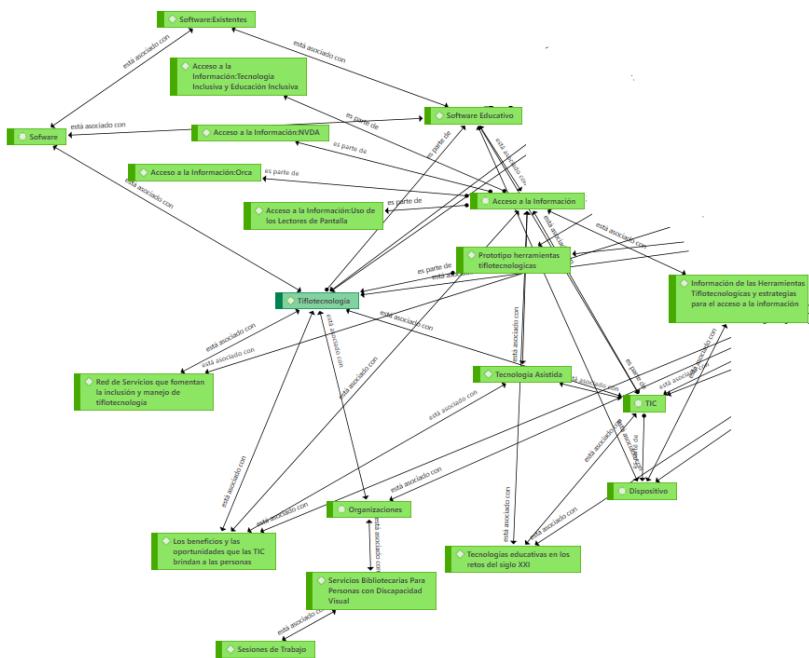
De acuerdo a La Ley 1346 DE 2009 Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad “Artículo 9º en cuanto a la accesibilidad del gobierno colombiano. Se adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás en cuanto a entorno físico, transporte, información y las comunicaciones, incluidas las TIC” (p. 5).

Las alcaldías y gobernaciones de la nación colombiana tienen que ofrecer las garantías para la inclusión educativa para estudios superiores, de tal forma que se tengan presentes en los plantes los apoyos pedagógicos, material de apoyo, braille, relieve, libro hablado, mediadores y demás apoyos que se requieran para su formación profesional, la sociedad debe ser partícipe en la transformación, inclusión mejorando las condiciones en educación para cumplir con los proyectos de vida, cuyo fundamento es la singularidad y legitimidad de la diferencia.

A continuación, se desarrolló una red semántica la cual nos permite analizar los diferentes datos encontrados en el trabajo, con ello, remontando nuestras 3 categorías: Tiflotecnología, educación inclusiva y

discapacidad visual.

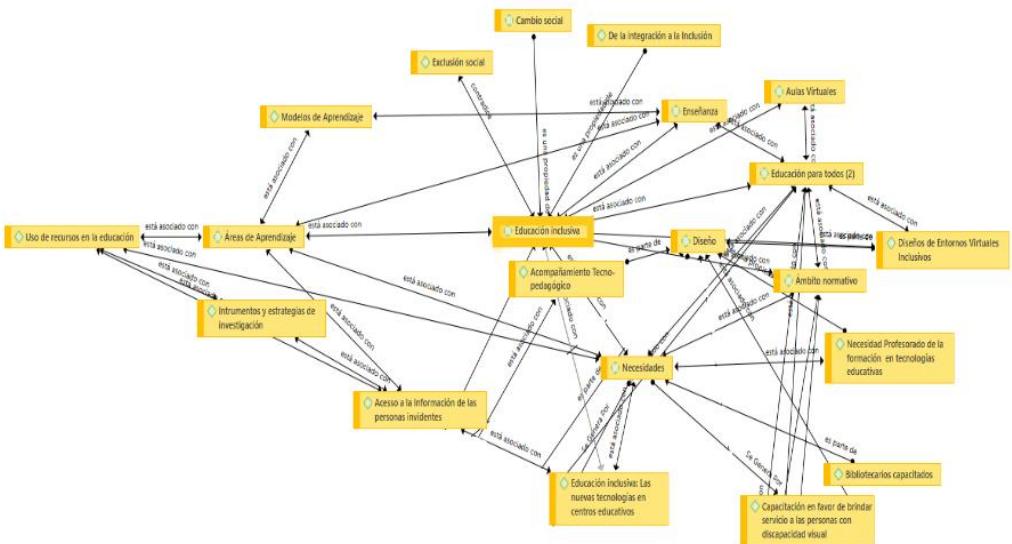
Figura 1. Red semántica categoría Tiflotecnología



Fuente. Medios Tiflotecnológicos para el acceso a la información

Como lo menciona Sánchez García (2017) “La Tiflotecnología permite acceder tanto a los materiales informáticos o tecnológicos de última generación, como a materiales redactados en tinta, digitales o en Braille” (p. 2). Los avances en recursos tecnológicos favorecen el acceso a la educación, formación, empleo y actividades cotidianas, con los que se persigue autonomía, autocontrol, autoaprendizaje, reflexión, comunicación, habilidades tecnológicas.

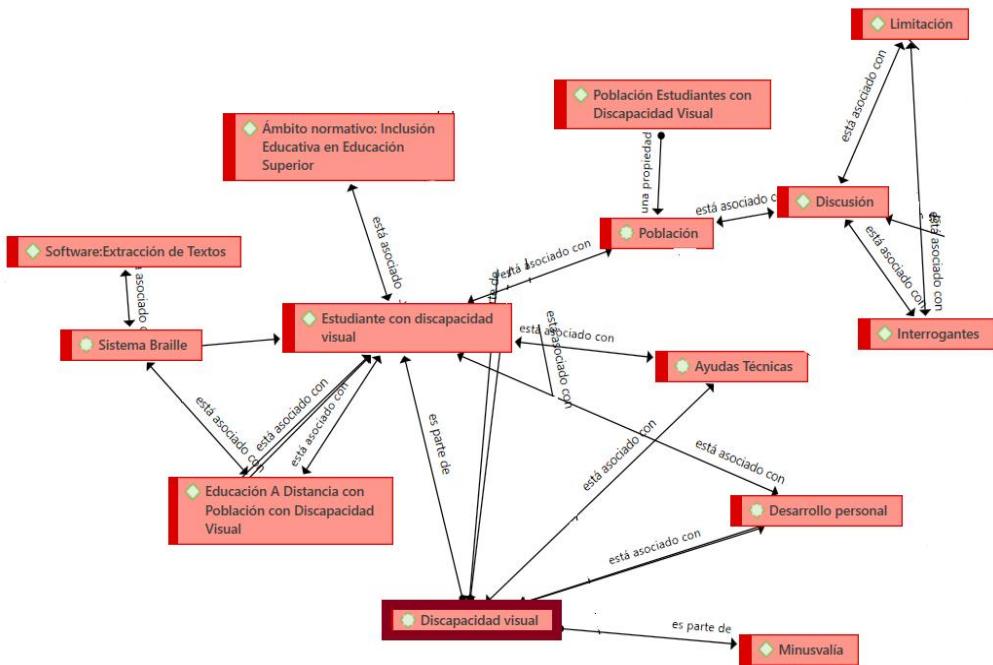
Figura 2. Red semántica categoría educación inclusiva



Fuent. Ayudas para mitigar las barreras que se generan en la educación inclusiva.

Yataco Marín (2022) manifiesta en su artículo como “El acceso oportuno a la información asegura el pleno ejercicio de los derechos vinculados a la educación, la cultura y la comunicación” (p. 1), es de importancia que las personas tengan los medios para tener igualdad en la formación académica, integración social, uso adecuado de los equipos para la lectura como es el caso al interactuar en una sala de lectura que cuenta con dispositivos y softwares Tiflotecnológicos que permiten un intercambio de reflexiones de forma amena, respetuosa, con identidades culturales diversas.

Figura 3. Red semántica categoría discapacidad visual



Fuente. Estudiantes de educación superior con discapacidad visual en búsqueda de comprensión lectora.

Según Zamora López y Marín Perabá (2021) "se destaca el papel que desempeñan los recursos materiales especiales, tecnológicos y tiflotecnológicos en la sociedad educativa actual" (p. 1), es de gran importancia la existencia de métodos, recursos, técnicas porque cada individuo aprende a un ritmo con igualdad de oportunidades; se busca el desarrollo integral o personal con apoyo a normas generadas en las instituciones superiores que favorecen la equidad, igualdad, oportunidad en la comunicación y participación activa en espacios académicos, culturales, sociales, entre otros.

Así mismo, se presenta una tabla con información sobre algunas herramientas tiflotecnológicas utilizadas por la población con discapacidad visual para el acceso a la información. Con el uso adecuado y disponibilidad en las instituciones de educación superior de estas herramientas Tiflotecnológicas se hace esencial para su formación

profesional suprimiendo las dificultades que se les presenta a diario al acceder a libros, revistas, periódicos tanto de manera física como digital.

Tabla 1. Funcionalidades de algunas herramientas para estudiantes con discapacidad visual

Nom bre	País	Valor	Dispositivo	Descripción	Autor
KNF B Read er	Bélgica	\$99.99	Para Android e iOS	Esta herramienta de conversión de voz a texto le permite tomar una foto de cualquier texto, libros, entre otros. También permite la representación en braille. Esta es una aplicación que requiere activar los lectores de pantalla por defecto que existen en Android el TalkBack o en IOS el VoiceOver, brindando un nivel de accesibilidad a la información.	(Mukamal, 2021)
INCI Digit al	Bogotá, Colombia(Insti tuto Nacional para Ciegos)	Gratis	Dispositivos Móviles	Esta aplicación para móviles permite el registro y uso de la	(INCI,Inst ituto Nacional Para Ciegos), 2020)
BAR D Mobi le	Estados Unidos	Gratis	Android e iOS		(Mukamal , 2021)

Nom bre	País	Valor	Dispositivo	Descripci ón	Autor
JAW S	Rusia	Gratui to para Windo ws	Windowsm(Reco mendado)	biblioteca contando con libros hablados para diferentes áreas del conocimie nto Es considerad a como una herramien ta de lector de pantalla, permite a la población con discapacid ad visual su uso para diferentes versiones en Windows estable y eficiente. Es un programa de código abierto su funcionali dad radica en la salida de voz sintética, que lee textos en voz alta, como la traducción con ayuda de la escritura braille, compatibl e desde la	(Discapaci tados otros ciegos de España, 2015)
NVD A	Australia	Gratui to para Windo ws, en otros sistem as 267.58	Windows(Recom endado)	salida de voz sintética, que lee textos en voz alta, como la traducción con ayuda de la escritura braille, compatibl e desde la	(Discapaci tados otros ciegos de España, 2015)

Nom bre	País	Valor	Dispositivo	Descripción	Autor
				versión de Windows 7.	

Fuente. elaboración propia

RESULTADOS

El propósito de esta investigación consistió en una aproximación al uso de la Tiflotecnología como recurso indispensable en la actualidad, el cual permite a las personas con discapacidad visual acceder a la información física y digital de esta forma disminuir las barreras en comunicación; con lo cual se logra crear identidad, independencia, autoaprendizaje; el análisis a las respuestas de las preguntas

La investigación efectuada a la población con discapacidad visual y la revisión de documentos permitieron identificar categorías que fortalecen la investigación cualitativa con un alcance interpretativo y un enfoque etnográfico.

DISCUSIÓN

Los análisis sugieren que proporcionar herramientas Tiflotecnológicas que permiten el acceso a textos físicos y digitales a la población no vidente logran incentivar el interés por el conocimiento, fortalecen la autonomía, el autocontrol, generan soluciones a problemas de comunicación, de tal forma que la inclusión son espacios académicos que potencializan el desarrollo integral de un individuo, es así que el desarrollo de software libre, donde se trata de una primera aproximación con carácter extensivo a aplicar mejoras o propuestas de cambio con el uso de las herramientas Tiflotecnológicas con el fin de ser apoyo a procesos de enseñanza y aprendizaje, con el empleo de referentes de usabilidad y de diseño que aporten a esta población a través del audio, computador, celular o dispositivos que logren incentivar la independencia, el positivismo, desempeño autónomo en la formación profesional.

Establecer resultados que permitan en un futuro la creación de un software para la lectura de un texto en forma física o digital para tal fin se planea que existan las siguientes fases:

1. Buscar información en fuentes de investigación como artículos.
2. Reconocer el uso de la Tiflotecnología para la población con discapacidad visual.
3. Identificar las categorías a través de las redes semánticas.
4. Determinar los medios de acceso a la información tanto física como digital que existen en una institución educativa superior como lo es la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

5. Establecer resultados que permitan en un futuro la creación de un software para la lectura de un texto en forma física o digital.

CONCLUSIONES

1. La búsqueda y análisis de los documentos permite reflexionar sobre el establecimiento de políticas públicas en educación, inversión, capacitación oportuna y adecuada sobre el uso de herramientas Tiflotecnológicas, desarrollos de software libres que permitan garantizar el derecho al saber, de tal forma que se minimizan las barreras en el acceso al conocimiento desde la formación académica en los contextos universitarios.

2. El acceso a la información por parte de un estudiante con discapacidad visual resulta ser demasiado complejo, de tal forma las herramientas tiflotecnológicas llegan a ser viables y efectivas para disminuir esta brecha o barrera entre la persona con discapacidad y el acceso a la información física o digital, en este aspecto la información impresa o digital no tendría ninguna funcionalidad sino existe un software lector de textos físicos y digitales disponible y de fácil uso para las personas con discapacidad visual.

3. La Tiflotecnología beneficia a las personas con discapacidad visual con el fin de acceder a la información y al mismo tiempo fomentar la Educación Inclusiva con diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje, importante para los estudiantes, y la adopción de nuevas tecnologías que se implementen en los centros de educación superior fomentando un cambio social y comunicativo 3.

4. La investigación permitió la recolección de datos iniciales con la búsqueda de investigaciones relacionadas con la Tiflotecnología, análisis de la entrevista realizada a la población objeto y la creación de red semántica con la herramienta ATLAS. Ti, en la cual se observan las barreras presentes en la población con discapacidad visual tales como: Tiflotecnología, educación inclusiva, educación visual.

REFERENCIAS

Calvo Álvarez, M. I., y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, (41), 17-3

Colombia, G. d. (2023). Ley 1346 de 2009. <https://lc.cx/9NAdUd>

Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2021). *Acuerdo de 015 de 2021 (abril 9) Por el cual se adopta la política de educación Superior Inclusiva y Diversa que fortalezca el ingreso, permanencia y graduación a poblaciones vulnerables de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. https://www.uptc.edu.co/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2021/Acuerdo_015_2021.pdf

- Discapacitados otros Ciegos de España (2015). *10 programas para la discapacidad visual*. <https://lc.cx/FQf-TL>
- Duque Cárdenas, B. E., y Ospina Grajales, M. D. (2019). La relación entre discapacidad visual e inclusión educativa: Las brechas entre lo normativo. *Universidad Católica de Pereira*.
- Forni, F., Gallart, M. A., y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina.
- Fuentes, A. R. (2009). *Adaptaciones curriculares para alumnos con baja visión e invidentes*. *Enseñanza y Teaching*, 21.
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- González Saucedo, A., García Heredia, F., y Ramírez Martínez, R. (2013). Discapacidad Visual. *CULCYT, Cultura Científica y Tecnológica*. <https://lc.cx/zjufwT>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- INCI (Instituto Nacional Para Ciegos) (2020). *Siete aplicaciones para personas ciegas en época de aislamiento*. Instituto Nacional para Ciegos. <https://bit.ly/4415Oip>
- Justicia, M. D. L. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual. Netbiblo*.
- Mejía Campos, R. (2022). Dispositivo wearable lector de textos impresos para niños con discapacidad visual como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar usando técnicas de visión artificial, OCR y TTS. *Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte*. <https://lc.cx/H9TNwy>
- Mendoza Jiménez, F. A. (2021). *Diseño de instrumento tiflotecnología para la enseñanza del lenguaje Braille*. Bucaramanga: Proyecto de grado maestría en educación.
- MIN SALUD (2017). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. <https://lc.cx/7YLJUF>
- Morales, M., y Berrocal, M. (2003). Tiflotecnología y material tiflotécnico. In *Ponencia presentada en el Primer Congreso Virtual. INTERED Visual, sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual*.

- Mukamal, R. (2021). *30 aplicaciones, dispositivos y tecnologías para personas con discapacidad visual*. American Academy of Ophthalmology. <https://lc.cx/bDd4iH>
- Ochaita, E., y Espinosa, M. A. (1995). *Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: Áreas prioritarias de intervención*. *Psykhe*, 4(2).
- OMS (2022). *Ceguera y discapacidad visual*. <https://lc.cx/XuDi2G>
- Ribera, M., y Moese, S. (2008). *un libro digital abierto, multimodal y accesible. Profesional De La información*. Profesional de la Información, 17(4), p.p. 403-407.
- Sánchez García, J. (2017). *Tiflotecnología*. <https://lc.cx/JiNsYs>
- Valentín, M. (2014). *PlexTalk PTN2*. https://lc.cx/Vg6_Za
- Villalobo, N. M., Machado, Y., Bolaño, M., y Bustamante, L. (2018). *Estrategias y recursos tiflotecnológicos utilizados por docentes universitarios con estudiantes con limitaciones visuales*. INNOVA. <https://lc.cx/v8ynlE>
- Yataco Marín, R. M. (2022). *Tiflotecnología y el acceso a la información de las personas con discapacidad visual*. *Fénix*, (50), 15. <https://lc.cx/sO2fOk>
- Zamora López, P., y Marín Perabá , C. (2021). *Tiflotecnologías para el alumnado con discapacidad visual*. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. <https://lc.cx/APkS4Z>

Kofotecnología: una herramienta que favorece el aprendizaje de la lectoescritura en personas sordas

Leidy Yohana Guevara Bernal

leidy.guevara02@uptc.edu.co

Alix Bernal

alix.bernal@uptc.edu.co

Yilberth Andrés Martínez Castillo

yilberth.martinezq@uptc.edu.co

Universidad Tecnologica y Pedagogica de Colombia

RESUMEN

En la actualidad, los entornos educativos y laborales exigen el dominio o conocimiento básico de un segundo y tercer idioma. Sin embargo, las personas sordas a quienes se les reconoce la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua y el castellano escrito como segunda lengua, se les ha relegado el aprendizaje del castellano, dado que las instituciones educativas no cuentan con recursos humanos y didácticos que respondan a esta necesidad. En consecuencia, este trabajo tiene como objetivo diseñar un software que le permita a los estudiantes con discapacidad auditiva aprender a leer y a escribir en español como segunda lengua. El estudio es una investigación cualitativa y diseño etnográfico; la muestra estará formada por dos docentes, a quienes se le realizó una entrevista a profundidad y 5 niños sordos que cursan el primer grado, a quienes se les realizó observación directa. La literatura evidencia que a los estudiantes con discapacidad auditiva tienen más flexibilidad de asistencia a las clases de lectoescritura, situación que genera exclusión y resistencia a la posibilidad de que la población objeto de estudio desarrolle habilidades lectoescrituras dentro y fuera del aula. Por consiguiente, se propone una estrategia pedagógica mediada por tecnologías para el desarrollo de habilidades lectoescrituras procurando que quienes históricamente han sido segregados del aula puedan participar del proceso educativo en condiciones de igualdad. En este sentido, es fundamental optimizar el uso de la kofotecnología como recurso didáctico ya que incorpora ajustes razonables y enriquece el aprendizaje y desarrollo de habilidades para la vida.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad auditiva, Kofotecnología, lectoescritura, enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Los obstáculos que tienen las personas sordas en el aprendizaje y uso del español escrito como herramienta esencial de acceso a la información, a la comunicación, y al conocimiento, tiene como causa principal la diferencia lingüística, contextual, social y a las circunstancias propias de la persona con discapacidad auditiva que debe enfrentarse a un ambiente diseñado por y para personas que dominan el lenguaje oral convencional. Las lenguas de señas que utilizan las personas sordas poseen una estructura sintáctica propia, diferente a la de la lengua vocal circundante, y no tienen un sistema de escritura (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Si se acepta que el aprendizaje de la lengua escrita está basado en la adquisición de la primera lengua, es importante señalar que la mayoría de los niños que nacen sordos no adquieren esta última en el período crítico y que su acercamiento al conocimiento del mundo se hace a través de la experiencia sensorial disponible, y no por una experiencia revestida de lenguaje oral, de un código lingüístico socialmente compartido (Gutiérrez, 2004). A partir de lo anterior se propone diseñar un software del abecedario en Lengua de Señas para que los estudiantes sordos tengan un acercamiento desde temprana edad a este idioma.

Con este fin se identificaron las barreras de los alumnos al aprender el español a nivel nacional como a nivel mundial, en personas que tienen discapacidad auditiva. El objetivo es incluir a las personas con problemas auditivos mediante el uso de herramientas tecnológicas de las comunicaciones con la ayuda de esta herramienta visual para que de tal manera tengan acceso al español más fácilmente. Este software busca crear ambientes de aprendizaje que disminuyan las barreras que se ven día tras día en el sistema educativo y que las personas sordas han tenido que enfrentar así mismo en entidades como salud, educativo y laboral.

Es ineludible ver cómo se modifica el contexto para responder satisfactoriamente las demandas de los alumnos. Esta herramienta es necesaria ya que facilita el aprendizaje y la integración entre compañeros y docentes creando ambientes propicios de aprendizaje. De tal manera que tanto los docentes oyentes como los estudiantes con discapacidad auditiva puedan disponer de la tecnología como instrumento de apoyo en el proceso de enseñanza del español escrito como lengua extranjera. El software en cuestión será diseñado en Python, este sistema de programación permitirá interactuar tanto de manera visual como escrita en niños a partir de los 4 años, de manera que se alcance una comunicación y el aprendizaje entre docente oyente y estudiante sordo, ya que esta es una de las barreras con más impacto en el ámbito educativo.

Este es un proyecto cualitativo y diseño etnográfico; la muestra está formada por 2 docentes oyentes, a quienes se le realizó una entrevista a profundidad y 5 niños sordos que cursan primer grado de primaria, con

quién se llevó a cabo la observación directa. El español escrito es demandado por docentes a los estudiantes sordos ya que los profesores desconocen el proceso de la enseñanza del español como segunda lengua y muchas veces el estudiante sordo muestra una actitud negativa frente al aprendizaje del español escrito (Flórez y Cuervo, 2006).

Es necesario ver cómo se implementan herramientas de apoyo para responder satisfactoriamente las demandas de los alumnos con discapacidad auditiva en la escuela. Esto implica el análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza para encontrar diferentes estrategias que favorezcan la adquisición de la lectura y escritura en español. Para la realización de este documento se indagaron 15 artículos de revistas, tesis de grado e investigaciones realizadas entre el 2012 al 2023, para la toma de estas se tuvo en cuenta el contenido que fueran ideas innovadoras de metodologías pedagógicas para impartir capacidad conocimiento a personas con discapacidad auditiva o sordas.

Según Rojas y Sánchez (2022) a las personas sordas se les dificulta realizar diversas actividades en el ámbito educativo y social, ya que son pocas las personas oyentes que tienen conocimiento de la lengua de señas ecuatoriana. Por motivos de pandemia las estrategias metodológicas más pertinentes para el aprendizaje de la lengua de señas fueron: la construcción de gráficos, ilustraciones, el uso de diapositivas mediante PowerPoint, ya que la educación era online y todo contenido de información se proyectó a través de una pantalla, estas estrategias son útiles para un mejor aprendizaje.

Parra, Quintero y Londoño (2016) estudiaron las experiencias vividas por las niñas y los niños Sordos frente al acceso y adquisición tardía de su primera lengua (Lengua de Señas Colombiana), de una Institución Educativa pública de Popayán. Según ellos sí es posible brindar una educación de calidad a estudiantes sordos, transformar la realidad de los niños y adolescentes y sus familias, mostrando un camino para garantizar reales procesos de inclusión educativa, brindándoles espacios de participación y oportunidades, para que ellos construyan su mundo y, a partir de allí, generen posibilidades de contribución a una sociedad diversa.

Para Vilugrón y Bravo (2018) es fundamental que los intérpretes de lengua de señas cuenten con una formación para las funciones y percepción de la Cultura e Identidad Sorda desde la percepción del intérprete en lengua de señas en contexto universitario, la discusión se presenta considerando los resultados más relevantes del estudio. Se establece la necesidad de contar con un marco político normativo que oriente a las instituciones universitarias desde el enfoque socio-antropológico de la persona sorda y desde ahí la labor del intérprete, posteriormente realizar cursos de capacitación dictados por alguna institución de educación con

reconocimiento oficial, y por último han seguir perfeccionando el trabajo al relacionarse con sordos que cursan estudios de nivel superior.

Para Peralta (2019) es importante la formación de los alumnos e integración con los docentes por esta razón se llegó a esta investigación la cual se muestra. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario adaptado del Índice de Inclusión, entrevistas semi-estructuradas, un grupo focal y observaciones de tipo no participante. El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados permite mostrar opiniones y percepciones que tienen los docentes del equipo educativo del CAM 6 en relación con su proceso de formación continua dentro del contexto escolar. Existe una necesidad de una formación continua al interior del CAM No.6 donde los docentes participan activamente en el diseño elaboración de un proyecto de formación en relación con sus demandas de capacitación para mejorar la práctica y atención educativa de sus estudiantes, involucrado tanto a los docentes frente a grupo, docentes de apoyo, docentes que se encuentra itinerante con otros centros escolares, como el médico y una maestra del área laboral, así como personal administrativo.

Según Alonso (2012) los trabajos didácticos permiten trabajar en autonomía y manejan perfectamente los contenidos del Área de Lengua de Señas. En el conjunto de materiales analizados, por lo general, se han obtenido mejores puntuaciones en cuanto a la técnica y la forma del recurso que en cuanto a lo pedagógico y didáctico. Sin embargo, diagnostican una falta de adecuación. Carencia de recursos de calidad. Poca variedad y falta de recursos específicos para el Área de Lengua de Señas. La mayoría de los materiales trabajados no están adecuados a una programación, ni al currículo. No se enseña lingüística con ninguno de estos recursos. Es una tarea que se deja de la mano del docente en exclusividad.

Herrera-Fernández (2014) concluye que la condición dactílica permite que el niño establezca un vínculo más confiable entre el signo y la escritura que facilita el aprendizaje, puesto que la dactilología puede ayudar a proveer un vínculo fonológico de carácter visual con lo escrito. El bilingüismo en la educación de los sordos implica desarrollar al máximo dos lenguas de modalidad distinta. Los lenguajes de signos proporcionan una base semántica esencial para comprender y conocer el mundo, para pensar, valorar y reflexionar. Proveen las herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para la construcción de aprendizajes. argumentos antes expuestos, podemos asumir que un modelo EIB resulta el modo más efectivo para responder a las necesidades educativas, sociales y lingüísticas de la población sorda.

Martínez-Hernández (2020) buscó la inclusión de estudiantes sordos para lo cual diseñó un protocolo de programa de sensibilización que apoya las necesidades y resuelve dudas sobre los aspectos del sordo y la sordera y así

poder generar seguridad en la relación docente-estudiante. La investigación realizada demostró que los docentes de las facultades de Arquitectura y Artes tuvieron una postura positiva ante la inclusión de estudiantes Sordos dentro del aula regular en lo que respecta al área teórica, es decir, cuentan con bases teóricas con base en la inclusión, sin embargo, para llevarlas a la práctica se observaron conductas como la falta de organización y/o tiempo, que no favorecen la inclusión del estudiante Sordo.

Cruz Marte (2017) señala que la mayoría de los docentes de personas sordas se refieren al desempeño de sus estudiantes en el uso de la lengua escrita suelen hacerlo con miradas, posturas y ademanes acompañados de palabras indulgentes que reflejan una realidad irresuelta y categórica. Para los docentes la lengua escrita es necesaria para insertarse en el mundo laboral, para comunicarse con el mundo oyente. Manifestaron que muchos oyentes no comprenden su expresión oral, por lo que recurren a la expresión escrita y a los gestos.

El análisis de las voces de las personas sordas consultadas nos permitió corroborar que esta comunidad desea ser competente en el uso del español escrito y se siente en capacidad de ello; por tanto, no existe indisposición ni rechazo al aprendizaje de este. El desarrollo de estas competencias se alcanza cuando los docentes hacen lo necesario para enseñarles el español escrito con conocimiento de metodologías apropiadas y motivadoras, con paciencia, mediante el uso de la lengua escrita en situaciones funcionales, sin excesiva simplificación ni alteración de la morfosintaxis. Para ello, los docentes deben enseñarles la lengua de señas y desarrollar el lenguaje en esta primera lengua como condición necesaria para poder acceder al español como segunda lengua.

Alférez (2023) por su parte indaga en el desarrollo de neologismos básicos en lengua de señas colombiana para el estudio de la disciplina contable en el país, como una propuesta alternativa para el proceso de aprendizaje del estudiante sordo usuario de lengua de señas. Para cumplir los objetivos propuestos en este trabajo. García (2017) trabajó en evidenciar cuáles han sido las estrategias tecnopedagógicas usadas para el proceso educativo en básica y media en Colombia en la última década dirigidas a personas con discapacidad auditiva. se hizo un puente entre el docente y el estudiante con discapacidad auditiva, con el fin de hacer realidad la inclusión, esta es una necesidad del gobierno colombiano para garantizar el desarrollo de las competencias básicas a todos los estudiantes. El gobierno colombiano con el fin de dar cumplimiento a los derechos de los niños y ciudadanos ha implementado estrategias y proyectos que han sido de gran ayuda dentro de las instituciones públicas y privadas de educación media. En este sentido los estudiantes con discapacidad auditiva y sus familias se han visto favorecidos a través de diferentes programas implementados en zonas

rurales y urbanas, sin embargo, siguen siendo propuestas aisladas, en muchas ocasiones.

Por otra parte, Ortiz y Chima (2015) se enfocaron en la importancia de las escuelas inclusivas en los procesos de formación académica de estudiantes sordos. A través de su estudio permiten realizar un ejercicio comprensivo de la realidad social- con el fin de recolectar información detallada asociada al contexto escolar, las características de los niños sordos y de las prácticas de aula desarrolladas en los procesos inclusivos de carácter académico. Hernández y Félix (2021) quienes se han dedicado a la educación de las personas sordas en muchos países de Latinoamérica, indican que el 97% de las personas sordas nacen en hogares oyentes y que existe ese “qué vamos a hacer” con lo relacionado a la educación del niño. Es por esto, que reconociendo que existe una falta de información al respecto, es necesario implantar una educación temprana en estas personas discapacitadas para que puedan asistir en su derecho a una educación adecuada.

García y Ordoñez (2019) basaron experiencias educativas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del español escrito, en estudiantes sordos. La investigación se enmarcó en los postulados de la educación bilingüe bicultural para sordos y del enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas. Este enfoque comunicativo, es una herramienta metodológica que pueden usar los docentes para seleccionar los materiales y recursos, que deben emplear muestras de lengua relacionadas con un contexto cotidiano y con un propósito comunicativo, para que funcionen como herramientas que proporcionen una experiencia significativa de uso de la lengua a los educandos sordos.

Álvarez (2015), por otra parte, analizó las representaciones sociales de los docentes de secundaria de una institución educativa del municipio de Caucasia frente a los procesos de inclusión en el aula regular de los estudiantes sordos e identificó que aún continúan presentes representaciones sociales tradicionales que inscriben a los sordos como deficientes, enfermos y discapacitados; y a la inclusión como una simple palabra dentro del proceso educativo de dichos sujetos. Al final del proceso investigativo se pudieron observar diversas complejidades en el contexto de la escuela regular en relación con la inclusión de los Sordos.

En relación con el marco teórico se extrajeron las siguientes categorías de análisis:

EDUCACIÓN INCLUSIVA

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se refiere al principio de Integración académica y social, haciendo énfasis en personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. El concepto de educación inclusiva se introduce a partir del año 2006, entendido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como la atención con calidad y

equidad a las necesidades comunes y específicas de presentan los estudiantes (MEN, 2007). Autores como Ainscow (1999), Arnaiz et al. (1998), Moriña (2004), entre otros, han dado sus propios conceptos acerca de la educación inclusiva: esta, en síntesis, puede entenderse como un proceso orientado a dar respuesta a la diversidad de características y necesidades de todo el alumnado avanzando hacia una educación de calidad para todos, haciendo énfasis en el valor positivo de la diferencia (Murillo y Hernández, 2011). En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (Parra, 2010).

Consciente de ello, y con posterioridad a la Declaración de Salamanca, la Unesco, con participación de representantes de las naciones, ha realizado en diferentes lugares del mundo encuentros que buscan socializar experiencias de prácticas inclusivas y conocer los avances y retos de diferentes Estados, lo que evidencia que se están realizando esfuerzos en todo el mundo. Estos encuentros muestran que unos países presentan mayores avances que otros, pero en general el reto de llevar los discursos de inclusión a la práctica está más vigente que nunca. Según Correa et al. (2015), por ejemplo, a gestión para la atención a la diversidad en Colombia se ha ido consolidando a partir de diferentes estrategias que se implementan en el programa de educación inclusiva con calidad; una de éstas radica en la formación para el fortalecimiento del enfoque de inclusión, orientada a 2182 docentes en ejercicio de 65 municipios, en el período 2006-2012.

LENGUA DE SEÑAS

La lengua de señas es ágrafa, es decir, no tiene representación escrita, por ende, no emplea el código escrito de la lengua correspondiente. El niño sordo trata de buscar otras estrategias y otros conocimientos para llegar a la etapa alfabética de la escritura. La práctica pedagógica indica que no es suficiente un abordaje ideográfico prescindiendo de lo oral en un modelo exclusivamente constructivista para acceder a la construcción de la lengua escrita en sordos.

La lengua de señas colombiana es utilizada por la comunidad sorda de nuestro país. Fue reconocida oficialmente en el año 1996, durante el gobierno del Dr. Ernesto Samper Pizano, mediante la Ley 324. El artículo 2 reza así: "El Estado colombiano reconoce la lengua de señas como propia de la comunidad sorda del país". Esta lengua se caracteriza por ser visual y corporal, es decir la comunicación se establece con el cuerpo en un espacio determinado.

EDUCACIÓN BILINGÜE Y LENGUA ESCRITA EN PERSONAS SORDAS

A partir de las necesarias vinculaciones en los tiempos actuales, caracterizados por el auge cada vez mayor de los desarrollos tecnológicos,

se impone el dominio eficiente de la lengua escrita como herramienta privilegiada para una mayor participación en todos los ámbitos y como empoderamiento cultural. Una sociedad caracterizada por el manejo de un gran volumen de información que circula por distintos medios impresos y electrónicos, en la que el uso de la lengua escrita se convierte en la llave que abre el mundo del conocimiento, la información y la construcción de nuevos saberes. En otras palabras “el manejo de la lengua escrita como una de las variadas formas de actividad humana, en su función reflexiva y creativa se ha constituido en una competencia indispensable para el desarrollo integral de todas las personas” (INSOR, 2006, p. 25), esto debido a que su manejo y conocimiento es de fundamental relevancia pues otorga múltiples oportunidades de interacción, desempeño personal y grupal, proyección social, cultural y académica.

En las personas sordas, tal situación se magnifica y se convierte en piedra angular de su educación, puesto que la lengua escrita, además de todas las funciones antes señaladas, constituye el vehículo de acceso a la lengua mayoritaria, es decir, este caso, al español. Sin embargo, al igual que en las personas oyentes este aprendizaje debe darse en contextos reales de uso, en los cuales el estudiante explore sus distintas funciones y propósitos. Este proceso de aprendizaje al que se refiere el presente trabajo estará mediado por el uso de un software diseñado especialmente para ayudar tanto a los profesores oyentes como estudiantes con discapacidad auditiva para proveer una calidad de enseñanza y aprendizaje significativos que permitan el uso de la lengua escrita como segundo idioma todo esto apoyado en la lengua de señas colombiana. Igualmente, el diseño de un software educativo da una posible solución a las necesidades de un grupo históricamente excluido en lo referente en la comunicación y el conocimiento.

ACERCAMIENTO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN SORDOS.

La lengua escrita es asumida como el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de dicha consideración se emprende un recorrido complejo en su abordaje, más aún cuando la primera lengua (la de señas) es ágrafo. Desde este hecho, la comunidad sorda se muestra igualmente ágrafo, es decir, la lengua escrita no posee el mismo valor que para los oyentes alfabetizados y pertenecientes a sociedades occidentales. En otras palabras, carece de las funciones pragmáticas de uso dentro de una comunidad como la aludida. Por consiguiente, uno de los primeros objetivos en su enseñanza deberá ser el descubrimiento de su valor como otra lengua con funciones distintas a la primera. Debe otorgársele significado y funcionalidad como herramienta para acceder a otros conocimientos y enriquecer aspectos culturales que favorezcan ampliar los contextos de participación de los sordos.

En consecuencia, la lengua escrita como sistema visual no deberá entrañar mayores dificultades dado que los sordos también están dentro de una

cultura visual. Esto implica propiciar entornos de aprendizaje que aprovechen tales condiciones. De igual modo, se subraya que la lengua escrita no es una transcripción de lo oral sino un sistema lingüístico con reglas diferentes y funciones igualmente distintas a la oralidad. También es medular indicar que: la primera diferencia que salta a la vista no se refiere a la utilización del medio visual, ya que las lenguas de señas de los sordos son lenguas naturales, que emplean significantes visuales. La diferencia que queremos poner de relieve está en que, la lengua escrita, no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de una primera lengua (Sánchez, 1999).

En Aproximaciones a la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en personas sordas, González et al. (2007) encontraron que las personas sordas tenían resistencia a escribir. Para ellos y ellas sólo los oyentes tienen ese conocimiento, además, relacionaban leer y escribir con escuchar y hablar. Esto se constituyó en un bloqueo inicial ya que si, de entrada, consideraban que no podían aprender a leer y escribir, por más que hicieran propuestas, sería muy difícil llevarlo a cabo. Históricamente se ve cómo las personas sordas no se han concebido como lectores y escritores. No existe una identidad escritora que les permita tener un referente, un modelo que les permita soñar y pensarse como tales.

A partir de lo anterior, es importante analizar el papel que viene cumpliendo la escuela en el desarrollo de los conocimientos cotidianos y escolares. En la institución escolar se debe retomar el conocimiento cotidiano de los y las estudiantes para dar sentido al aprendizaje de la lengua escrita, de tal forma que comprendan la funcionalidad, el sentido y el significado de esta en sus diferentes contextos.

ALFABETIZACIÓN

En Colombia, Calderón y León (2016) con la misma orientación que Báez (2006), conciben al niño sordo como un sujeto de cognición competente lingüística, comunicativa y pragmáticamente en lengua de señas, para que a partir de allí se acerque a la escritura de español. En la etapa inicial de alfabetización, nivel 1, los niños sordos, al igual que los niños oyentes, centran su atención en las secuencias gráficas en términos cuantitativos y cualitativos, reconocen palabras, diferencian categorías gramaticales y parecen disponer de una mayor capacidad de diferenciación entre variantes gráficas y tipográficas. En estudio longitudinal, Báez (2010) se interesa por comprender las posibles similitudes, detalles y singularidades que muestran los procesos iniciales de lectura y escritura de palabras y enunciados producidos por dos niños sordos; en coincidencia con lo hallado por Ferreiro y Teberosky (1979), encuentra que identifican características de la lengua escrita como linealidad, direccionalidad de izquierda/derecha y diferencias entre el dibujo y la letra.

SORDERA Y PÉRDIDA DE AUDICIÓN

Más del 5% de la población mundial (430 millones de personas) padece una pérdida de audición discapacitante y requiere rehabilitación (432 millones de adultos y 34 millones de niños). Se calcula que en 2050 esa cifra superará los 700 millones (una de cada diez personas). La pérdida de audición discapacitante se refiere a una pérdida superior a 35 decibelios (dB) en el oído que oye mejor. Casi el 80% de las personas con este problema viven en países de ingresos bajos y medianos. La prevalencia de la pérdida de audición aumenta con la edad: entre los mayores de 60 años, más del 25% padece una pérdida de audición discapacitante.

Se dice que alguien sufre pérdida de audición cuando no es capaz de oír tan bien como una persona cuyo sentido del oído es normal, es decir, cuyo umbral de audición en ambos oídos es igual o mejor que 20 dB. La pérdida de audición puede ser leve, moderada, grave o profunda. Puede afectar a uno o ambos oídos y entrañar dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes. Las personas «duras de oído» son personas cuya pérdida de audición es entre leve y grave. Por lo general se comunican mediante la palabra y pueden utilizar como ayuda audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos, así como los subtítulos. Las personas «sordas» suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada. A menudo se comunican mediante el lenguaje de signos.

Se prevé que para el año 2050 haya casi 2500 millones de personas con algún grado de pérdida de audición y que al menos 700 millones requieran rehabilitación. Debido a prácticas de audición poco seguras, más de 1000 millones de jóvenes adultos corren el riesgo de sufrir una pérdida de audición evitable y permanente. Para ampliar los servicios de atención otológica y audiológica en el mundo solo se necesita una inversión adicional anual de menos de US\$ 1,40 por persona. Después de 10 años, el retorno de la inversión sería de casi US\$ 16 por cada dólar invertido. La pérdida de audición discapacitante se refiere a una pérdida superior a 35 decibelios (dB) en el oído que oye mejor. Casi el 80% de las personas con este problema viven en países de ingresos bajos y medianos. La prevalencia de la pérdida de audición aumenta con la edad: entre los mayores de 60 años, más del 25% padece una pérdida de audición discapacitante.

Las personas «duras de oído» son personas cuya pérdida de audición es entre leve y grave. Por lo general se comunican mediante la palabra y pueden utilizar como ayuda audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos, así como los subtítulos. Las personas «sordas» suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada. A menudo se comunican mediante el lenguaje de signos.

CAUSAS DE LA PÉRDIDA DE AUDICIÓN Y LA SORDERA

Aunque la persona puede verse expuesta a los factores que se indican a continuación en diferentes períodos de su vida, será más susceptible a los efectos de estos durante determinados períodos críticos.

Periodo prenatal

- Factores genéticos: entre ellos, los que provocan pérdida de audición hereditaria y no hereditaria.
- Infecciones intrauterinas: como la rubéola y la infección por citomegalovirus.

Periodo perinatal

- Asfixia perinatal (falta de oxígeno en el momento del parto).
- Hiperbilirrubinemia (ictericia grave en el periodo neonatal).
- Bajo peso al nacer.
- Otras morbilidades perinatales y su tratamiento.

Infancia y adolescencia

- Otitis crónicas (otitis media supurativa crónica).
- Presencia de líquido en el oído (otitis media no supurativa crónica).
- Meningitis y otras infecciones.

Edad adulta y edad avanzada

- Enfermedades crónicas.
- Tabaquismo.
- Otosclerosis.
- Degeneración neurosensorial relacionada con la edad Pérdida de audición neurosensorial repentina.

Factores a lo largo de la vida

- Tapón de cerumen (tapón de cera en el oído).
- Traumatismo en el oído o la cabeza Ruido/sonido fuerte.
- Medicamentos ototóxicos.
- Productos químicos ototóxicos en el ámbito laboral.
- Carencia nutricional.
- Infecciones virales y otras afecciones del oído.
- Retraso en la aparición de la audición o pérdida progresiva de esta por causas genéticas.

Cuando no se trata, la pérdida de audición afecta muchos aspectos de la vida de la persona:

- Educación y empleo: en los países en desarrollo, los niños con pérdida de audición y sordera rara vez son escolarizados. Asimismo, entre los adultos con pérdida de audición la tasa de desempleo es mucho más alta. Entre los que tienen un trabajo, el porcentaje de personas con pérdida de audición que ocupan puestos en las categorías más bajas es mayor que la media general de la fuerza de trabajo.
- Aislamiento social, soledad y estigma Consecuencias en la sociedad y la economía.
- Años perdidos por discapacidad (APD) y años de vida ajustados en función de la discapacidad (AVAD) (OMS, 2023).

DEFINICIÓN Y HERRAMIENTAS DE LA KOFOTECNOLOGIA

La integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y otros recursos en la atención a la población con discapacidad audio-comunicativa ha demostrado ser un camino efectivo para mejorar sus experiencias en entornos sociales, laborales y educativos. En palabras de Torres (2011), “estas aplicaciones buscan compensar las dificultades, evaluar capacidades, mejorar la comunicación, facilitar procesos de aprendizaje, crear oportunidades laborales, fomentar la interacción social y permitir la recreación en ambientes menos restrictivos” (p. 1).

Un enfoque esencial de estas herramientas tecnológicas es la búsqueda de equidad y la mejora de la calidad de vida de las personas sordas. La implementación de estándares universales, como el uso equitativo, flexibilidad, percepción fácil de la información, tolerancia a errores, bajo esfuerzo físico, y dimensiones adecuadas, contribuye a la creación de herramientas inclusivas. Un ejemplo de ello es el diseño de software que traduce frases a lenguaje de señas colombiano, facilitando la comunicación con personas con discapacidad auditiva. Este tipo de herramientas no solo se limita a la esfera social, sino que también se proyecta como una herramienta valiosa para hacer que las clases en instituciones de educación superior sean más interactivas.

En este contexto, se reconocen distintos tipos de artefactos tecnológicos, desde aquellos diseñados sin necesidad de adaptaciones para personas sin discapacidad, hasta aquellos que requieren ajustes específicos para satisfacer las necesidades de las personas sordas. Torres (2011) destaca la importancia de considerar el diseño del prototipo de herramientas tecnológicas destinadas a la comunicación con personas sordas. Se enfoca en crear una herramienta de aprendizaje de lengua de señas de fácil comprensión y manejo, con la adición crucial de ser portátil, permitiendo a las personas con discapacidad auditiva llevarla consigo en todo momento.

En síntesis, la sinergia entre la tecnología y la inclusión social se manifiesta como un poderoso catalizador para la igualdad de oportunidades,

mejorando la vida cotidiana de las personas con discapacidad audio-comunicativa y abriendo las puertas a una educación superior de calidad.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES ¿QUE CONSTITUYE UNA INTELIGENCIA?

En el ámbito de la inteligencia, la teoría de las inteligencias múltiples, según Gardner (2005), redefine el concepto tradicional al pluralizar. Se reconoce que cada inteligencia implica la habilidad para resolver problemas o crear productos relevantes en contextos culturales específicos. Cada inteligencia tiene una operación nuclear identificable, activada por ciertos tipos de información, como la sensibilidad musical para la inteligencia musical o la percepción fonológica para la inteligencia lingüística.

Las siete inteligencias identificadas son: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. La combinación única de estas inteligencias puede definir las habilidades y el potencial de un individuo, influyendo en su vocación. En este contexto, la investigación adopta una metodología cualitativa y un diseño etnográfico. La muestra consiste en dos docentes entrevistados en profundidad y cinco niños sordos de primer grado de primaria, observados directamente en Tunja, Boyacá, Colombia.

Contrastando los resultados con la teoría, los estudiantes identificaron barreras en el aprendizaje del español escrito debido a la falta de herramientas por parte de los docentes. Se destaca la importancia de adaptar los currículos para satisfacer las necesidades de la población sorda y sensibilizar a los docentes. La tecnología se presenta como un apoyo valioso, no como un sustituto, contribuyendo a la inclusión significativa. El uso de la tecnología en entornos escolares, como se evidencia en investigaciones anteriores, facilita el proceso de enseñanza para individuos sordos, brindándoles autonomía e impulsando la inclusión (Dos Santos Lima, 2020). Sin embargo, se subraya la necesidad de seguir investigando en ambientes de aprendizaje accesibles y comunidades que reconozcan la coexistencia de sistemas simbólicos diferentes en personas sordas.

CONCLUSIONES

El desarrollo de un software educativo ha demostrado ser un catalizador significativo para facilitar el aprendizaje de lectura y escritura en español como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva. Este software, diseñado como una herramienta de apoyo para docentes oyentes en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua, presenta actividades interactivas que promueven una mejor interacción con los estudiantes con discapacidad auditiva.

El software se distingue por su diseño innovador, incorporando un tablero con imágenes y palabras en lengua de señas colombiana del abecedario. La implementación de Python como plataforma permite que los estudiantes

con discapacidad auditiva comprendan el español mediante ejercicios visuales y prácticos. Esta estrategia no solo fomenta el aprendizaje del idioma, sino que también fortalece la conexión entre la lengua de señas y el español escrito. Es crucial reconocer las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad auditiva al no tener acceso al español escrito. Este software se erige como una herramienta que no solo mejora la comunicación con personas oyentes, sino que también se convierte en un recurso invaluable para acceder a una educación de calidad.

El diseño de este software no solo tiene el potencial de romper barreras educativas, sino que también contribuye a la inclusión de una población en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Además, facilita una comunicación más efectiva entre docentes y alumnos, promoviendo un entorno educativo inclusivo y accesible. En la creación de esta herramienta tecnológica, el enfoque del prototipo se dirige hacia una herramienta de aprendizaje de la lengua de señas colombiana que sea fácil de comprender y manejar. La portabilidad del prototipo garantiza que las personas con discapacidad auditiva puedan llevar consigo esta valiosa herramienta en todo momento, proporcionando autonomía y acceso continuo a oportunidades educativas.

En resumen, este proyecto no solo representa una innovación tecnológica, sino también un paso significativo hacia la inclusión y la igualdad en el proceso educativo. El uso de la tecnología como herramienta educativa se convierte en un medio para superar barreras y construir puentes hacia un futuro educativo más equitativo y accesible para todos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). Desarrollo de escuelas inclusivas. Narcea.
- Alférez, S. (2023). *Propuesta de términos contables básicos en Lenguas de Señas Colombiana*.
- Alonso (2012). *Análisis de los materiales educativos existentes para las enseñanzas de la LSE como segunda lengua de 0 a 12 años*. [Trabajo de Maestría]. Universidad de Valladolid.
- Álvarez, B. E. H. (2015). Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión de estudiantes sordos en el aula regular. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (46), 102-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194242285009>
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Blázquez, I. (1998). Haciendo más integradoras las aulas de educación infantil: una experiencia práctica. *Enseñanza educación especial* 16, pp.249-263. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3994/4018>

- Báez, M. (2006). Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. *Avances de una investigación en marcha. Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1(2), 9-30. <http://hdl.handle.net/2133/23916>
- Báez, M. (2010). La alfabetización inicial en niños sordos: aspectos constructivos en el aprendizaje de la escritura del español. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1(2), 43-60. <http://hdl.handle.net/2133/23918>
- Calderón, D., y León, O. (2016). *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas en estudiantes sordos de niveles iniciales*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cruz Marte, C. E. (2017). ¿Qué opinan las personas sordas sobre el aprendizaje de la lengua escrita? *Ciencia y sociedad*, 42(4), 73-82. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i4.pp73-82>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, R., y Cuervo, C. (2006). *El regalo de la escritura: cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia.
- García, L. C., y Ordoñez, S. D. (2019). *Aproximación etnográfica y comunicativa al aprendizaje del español escrito como segunda lengua de estudiantes sordos del colegio distrital República de Panamá en Bogotá* [Tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Javeriana.
- García, L. M. (2017). *Estrategias tecnopedagógicas utilizadas en educación media para estudiantes con discapacidad auditiva en Colombia en la última década* [Trabajo de grado]. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13556>
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós. <https://goo.su/zvtm>
- Gutiérrez, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Aljibe, Colección Escuela y Necesidades Educativas Especiales.
- Hernández, H. B., y Félix, A. G. (2021). Apoyo en el proceso de lecto-escritura a niños con discapacidad auditiva: plataforma EducaTED (Tesis Doctoral) Santo Domingo: Universidad Iberoamericana (UNIBE).
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales: Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y educadores*, 17(1), 135- 148.

- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Bogotá. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles/327647_documento_tres.pdf
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, s.v(4), 19-28.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES* (8), 73-84. <http://www.isees.org/file.aspx?id=7090>.
- Parra, L. D. S. V., Quintero, D. L., y Londoño, M. M. T. (2016). Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán (Cauca). *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, s.v(22), 87-113.
- Peralta, A. L. F. (2019). La formación continua docente en la atención a estudiantes sordos en el centro de atención múltiple no. 6 de Cuernavaca, Morelos.
- Rojas, J. I., y Sánchez, V. A. (2022). Estrategias metodológicas para el aprendizaje de la lengua de señas ecuatoriana (Tesis de licenciatura) Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación.
- Torres, D. A. (2011). *Estrategias y recursos para el desarrollo de competencias en el niño Sordo. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Kofo Ediciones. www.kofotecnologia.com.mx
- Vilagrón, K. M., Bravo, A. S., y Roa, B. H. (2018). El intérprete de lengua de señas en el contexto universitario. RELIGACIÓN. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(10), 159-173.

Reconectando patio y aulas a través de una educación en contacto con la naturaleza

Ana Ramírez Cabrera

ana.ramirezc@um.es

G. Enrique Ayuso Fernández

ayuso@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN

El eje principal de las propuestas que aquí se plantean viene determinado por la significatividad del uso del espacio al aire libre, es decir, el patio de recreo como elemento generador de aprendizajes y no como un mero espacio arquitectónico. En un contexto determinado por la situación pandémica donde se requería de una metodología al aire libre, realizamos una revisión teórica basada en la educación en contacto con la naturaleza y la utilización de medidas para atender a la diversidad del alumnado promoviendo procesos inclusivos, como es el Diseño Universal para el Aprendizaje. A través de esto, planteamos una serie de actividades en las que de forma globalizada se pretende la adquisición de valores medioambientales y el aprendizaje de contenidos curriculares mientras se aumenta la motivación del alumnado por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Patio escolar, educación en la naturaleza, pedagogía verde, inclusión.

INTRODUCCIÓN

En un contexto determinado por los efectos de la pasada situación pandémica global, en numerosos centros educativos, siguiendo las directrices sanitarias, se implantaron serias medidas de distanciamiento con el objetivo de generar actuaciones que permitieran minimizar el riesgo de contagio. En dicho contexto, se promovieron “actuaciones” que instaban a un mayor uso del espacio al aire libre. A consecuencia de esto los docentes tuvieron que modificar sus propuestas educativas, así como la metodología establecida. Un ejemplo ilustrativo de la implantación de dichas directrices sanitarias es el proyecto Aire Limpio (Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, 2020), en el que, además de incrementar las actividades al aire libre, promovía una naturalización del espacio implicando a toda la comunidad educativa, así como, la inclusión de los valores medioambientales en escena. En este sentido, estas directrices sirven como camino para diseñar los propios proyectos

individuales de cada centro, dotando de medios y libertad para su puesta en marcha.

Desde esta perspectiva, adquieren de nuevo gran importancia las referencias de Sensat (2019), donde a través de uno de sus famosos artículos se realiza una apología de la utilización de los espacios naturales como medio para el aprendizaje defendiendo el uso de la naturaleza y el movimiento como el mejor instrumento educativo.

Además, existen voces que desde hace años denuncian la falta de contacto con los espacios naturales (Freire, 2020) y las consecuencias que ello tiene para el desarrollo del alumnado (Louv, 2005). Del mismo modo que la realización de actividades alejadas de la enseñanza tradicional sirve como elemento motivador del aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Con relación a la diversidad del alumnado, debemos tener en cuenta el actual marco pedagógico de referencia que insta a la utilización de un diseño para el aprendizaje que ayude a salvaguardar las barreras que los currículos escolares puedan presentar. Dichas barreras para el aprendizaje impiden la realización de proyectos inclusivos en las escuelas y pueden ser solventadas mediante la puesta en práctica de las pautas que plantea el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), con el objetivo de prestar una educación de calidad sin que ningún estudiante quede atrás (Alba, 2019).

Así pues, teniendo en cuenta las directrices institucionales que instan al cambio de pedagogía, unidas a las nuevas corrientes que continúan devolviendo una gran importancia a actividades lúdicas, manipulativas y con predominio en la introducción de materias ambientales, consideramos necesaria la realización de propuestas que impliquen un uso significativo de los espacios que rodean al aula que nos permitan superar la utilización del patio de recreo como mero elemento estructural para convertirse en un medio para el aprendizaje. De este modo, la finalidad de este trabajo es el diseño, y puesta en marcha de actuaciones que fomenten un uso comunitario del patio y del entorno escolar, con el objetivo de incrementar la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar la conciencia ambiental del alumnado.

DESARROLLO

PEDAGOGÍAS ACTIVAS Y SIGNIFICATIVIDAD DEL ESPACIO

Las pedagogías activas, cuyo origen se basa en las teorías educativas de finales del siglo XIX, apuestan por la significatividad de los contenidos, predominio de los valores sociales y respeto a los intereses del alumnado (Codina, 2002). En esta línea, nuevos enfoques pedagógicos dotan de aún más protagonismo a la naturaleza y al espacio al aire libre (Freire, 2011), valorando que la importancia de ese predominio del contacto con el medio natural puede contribuir a la adquisición de valores medioambientales y

una mayor sensibilidad ante una problemática social (Antonelli y Diminich, 2021).

Por otra parte, Lizaso et al. (2021) añaden que un entorno no tiene por qué ser educativo en sí mismo, sino que las propuestas educativas deben ser coherentes y significativas para con el espacio. A través de estas ideas extraemos la importancia de realizar propuestas educativas consecuentes en función de los contenidos, el alumnado y el espacio donde nos encontramos.

Con relación a la escuela, ésta no siempre ha podido permitirse llevar a cabo pedagogías altamente naturalistas y basadas en la no directividad, al no disponer en ocasiones de una amplia variedad de recursos para este propósito. No obstante, los retos de la educación del siglo XXI nos deben permitir hacer frente a las desigualdades sociales en un contexto post pandémico, a través de encontrar espacios escolares para una educación lenta y sosegada, buscar métodos de animación hacia la motivación por el aprendizaje y por último, la adquisición de valores comunitarios para la construcción de ciudadanos democráticamente activos (Meirieu, 2022).

PATIO ESCOLAR Y BENEFICIOS DEL CONTACTO CON LA NATURALEZA

Tratándose de contacto con la naturaleza, en la escuela no siempre es posible encontrar grandes espacios para un contacto diario y cercano con la fauna y flora del entorno; no obstante, en la mayor parte de los casos, cuentan con un cierto espacio para el patio escolar, los cuales tienen un gran potencial educativo pues suelen ser lugares donde se dan una gran cantidad de interacciones personales y físicas con el espacio. Hay estudios que argumentan que el uso de los espacios al aire libre puede ser tomados como un gran laboratorio para la enseñanza de asignaturas de carácter científico ya que en estos lugares se incluyen elementos familiares para el alumnado (Aguilar et al., 2022). Aportando más riqueza al entorno del patio escolar, autores como Cols y Fernández (2019) y Cadena y Duque (2021), plantean que las transformaciones que se dan en el patio de la escuela pueden repercutir asimismo en la comunidad educativa; por lo que, si se realizan acciones comunitarias en una amplia variedad de contextos se estará contribuyendo a la creación de una escuela más diversa e inclusiva.

En referencia a los aportes que la naturaleza puede ocasionar en el desarrollo del alumnado y a los procesos pedagógicos se deben considerar tanto las consecuencias de la carencia de contacto con ella, como los beneficios que su práctica puede repercutir.

En el primer aspecto, diferentes autores alertan de las consecuencias que el denominado “síndrome por déficit de naturaleza”, junto con el aumento del uso de dispositivos tecnológicos en la infancia, sobre los trastornos de aprendizaje y conductas disruptivas (Louv, 2009; Omarji de Alvarado,

2019; Sola-Reche et al., 2019). Es aquí donde ponemos el foco, como docentes, en realizar un buen uso educativo de los medios tecnológicos en los procesos de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo en servir de elemento compensador de necesidades en una sociedad donde la individualidad y el exceso de tecnología afecta en el desarrollo individual y social del alumnado.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

Por otra parte, la realización de actividades de carácter científico en contextos no formales puede servir, en el marco del DUA, como una representación distinta de los contenidos, así como del medio para atender a la diversidad del alumnado. Así pues, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), por la cual se rige la normativa en materia de Educación en todo el territorio español hace especial hincapié en la atención a la diversidad del alumnado y la inclusividad de los procesos educativos. Podemos encontrar algunas de estas referencias en el artículo 4.3 donde se especifica lo siguiente: “se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado” (LOMLOE, 2020, p. 122882) y, además, añade que se deben de poner en marcha las medidas necesarias para atender a dicha diversidad bajo los principios del antes mencionado DUA.

Este DUA, se rige por un alto grado de conceptos e ideas que ayudan a establecer una guía clara sobre la cual basar la acción educativa. No obstante, es conveniente explicitar tres de los principios básicos para su aplicación: proporcionar múltiples formas de implicación del aprendizaje; proporcionar múltiples formas de representación del aprendizaje; y, por último, proporcionar múltiples formas de acción y expresión (CAST, 2011-2013).

Así pues, entendemos que la actual base legislativa nos insta a la búsqueda y utilización de una amplia y diversa forma de realizar los planteamientos didácticos, adaptándose así a la diversidad de todo el alumnado y logrando una mayor inclusión educativa. En este sentido, nuestra propuesta está encaminada a conseguir una mayor implicación del alumnado a través de un aumento de la motivación hacia el aprendizaje. Esto se realizará mediante un mayor uso de los espacios al aire libre. En consecuencia, y teniendo en cuenta las ideas de Barnes et al. (2019) una enseñanza fundamentada en el contacto con la naturaleza favorece a la diversidad del alumnado incluyendo a aquellos que puedan presentar dificultades de aprendizaje o riesgo de exclusión educativa.

OBJETIVOS

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, nuestra propuesta tiene como meta realizar intervenciones educativas que hagan un uso contextualizado y significativo del patio, aumentando la motivación y la adquisición de valores sociales del alumnado. En consecuencia, hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Elaborar, poner en práctica y analizar un programa de actuaciones que fomenten un uso comunitario y contextualizado del patio de recreo y del entorno escolar.
2. Contribuir a la mejora y el cuidado del entorno escolar con actuaciones continuadas en el tiempo que permitan el desarrollo de habilidades conductuales.
3. Elaborar, desarrollar y analizar propuestas globalizadas que contribuyan al desarrollo de la afectividad hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROPIEDAD DIDÁCTICA

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Para la realización de la propuesta didáctica se ha tenido en cuenta el contexto donde debe ser llevada a cabo. Concretamente, nos encontramos en un municipio de unos 32.000 habitantes. El centro donde se ubican los participantes es de titularidad pública al que asisten regularmente 450 discípulos, entre los que se encuentran las enseñanzas de infantil y primaria. El alumnado del aula en cuestión está formado por 25 chicos y chicas entre 9 y 10 años. La procedencia de las familias es heterogénea, ya que encontramos varias culturas dentro de la misma pues algunas provienen de Senegal y Marruecos. A su vez, el nivel socioeconómico no es homogéneo, aunque todos tienen las necesidades básicas cubiertas y en su mayoría cuentan con recursos materiales básicos y acceso a internet.

Entre el alumnado de la clase hallamos una amplia heterogeneidad, estos muestran cierta predisposición al aprendizaje con gran capacidad para expresar sus ideas. Por otra parte, dentro del grupo encontramos a ciertos alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje asociadas a diversas causas como son: dislexia; dificultades en las habilidades sociales y de la conducta adaptativa; historia personal; y disgrafía.

Por lo que respecta a los elementos estructurales del centro, existen algunos espacios fuera de la arquitectura de las aulas, como son: soportales con y sin techumbre; una pista deportiva; espacios sin cementar con la presencia de arbolado; y un huerto urbano compuesto por macetas rectangulares.

PLANIFICACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES PUNTUALES

En cuanto a la planificación y el diseño de las actividades, se han utilizado principios metodológicos basados en el DUA, además de la utilización de grupos de trabajo reducidos con el objetivo de garantizar la participación del alumnado. Por otra parte, la base sobre la que versarán las actividades es el contacto con la naturaleza y el acercamiento del alumnado a las zonas más verdes de su centro. Por tanto, la manipulación y experimentación como elementos, no solo de representación del aprendizaje, sino como herramientas de participación, servirán a su vez de espacio de socialización e inclusión de todo el alumnado del aula. Finalmente, con el objetivo de eliminar la mayor cantidad de barreras para el aprendizaje se hará uso de la mayor variedad de apoyos visuales y textuales para atender a la diversidad de todo el alumnado.

Por lo que respecta a las actividades, se han diseñado propuestas de carácter motivacional y de acción puntual con pretensión de trascendencia futura, es decir, proyectos con los que trabajar a largo plazo en el conjunto del centro y con repercusión en el aprendizaje de los discentes.

Actividad 1: Plantamos y reutilizamos. Se trata de una actividad en la que se trabajan contenidos relacionados con el medio ambiente, así como en la reutilización de recursos materiales de los que disponemos. Por otra parte, se trabajarán contenidos relacionados con las ciencias naturales y la reproducción asexual de las plantas.

En esta actividad el alumnado preparó y decoró sus propias macetas con el objetivo de realizar un jardín vertical para la reproducción de plantas suculentas en el perímetro del colegio.

Con el objetivo de promover el cuidado y la atención al crecimiento de las plantas el alumnado realizó una ficha de seguimiento poniendo en valor qué esqueje de suculenta eligieron para plantar, cómo pensaban que iba a crecer y como está siendo el crecimiento mes a mes de la planta. Estas características pueden realizarse de forma escrita o bien a través del dibujo.

Actividad 2: 1, 2, 3, riego y acción. Tiene como objetivo la adquisición de valores relacionados con el cuidado del medio ambiente y la observación del medio, comenzando por el patio escolar. Cabe destacar que esta actividad se realizó paralelamente a la plantación del huerto escolar. Así pues, se realizó un debate en el aula pidiendo al alumnado ideas sobre cómo cuidar las plantas y las posibles problemáticas a las que nos enfrentamos a la hora de realizar esta tarea. Tras este debate, se consensuó que se debían utilizar grupos de trabajo para garantizar la participación de todo el alumnado del aula, por lo que se creó un calendario donde el alumnado puede consultar cuál será su turno de riego. A su vez, se consideró oportuno dejar constancia del riego, las precipitaciones, el tiempo

atmosférico y la temperatura diaria. Pues entre los objetivos que se persiguen con esta actividad están los siguientes: participar en actividades colectivas y valorar positivamente el entorno escolar. A su vez, se pretende que esta actividad se desarrolle de forma globalizada e implique varias áreas de conocimiento. Puesto que se tienen en cuenta contenidos de carácter conceptual como son, el clima y nociones matemáticas de estadística.

Actividad 3: Adivina adivinando ¿de qué estoy hablando? Se trata de un proyecto puntual donde se persiguen varios objetivos, el primero de ellos es tomar conciencia del propio espacio, seguidamente, buscar la motivación en el alumnado y, tras esto, explicitar sus propios intereses sobre el espacio común.

Así pues, se planteó una actividad donde el alumnado debía escuchar una historia en la que un personaje desconocido realizaba una descripción, utilizando el realismo mágico como narrativa, del patio del colegio. En dicha narración no se concretaba de qué espacio se estaba hablando, por tanto, el alumnado debía adivinarlo en base a las metáforas narradas. Cabe destacar que dicho relato fue creado ex profeso en función de las características del patio y teniendo en cuenta el público al que iba dirigido. Tras la lectura y la resolución del nombre del espacio, se le pidió al alumnado que, en pequeños grupos, diseñase su propio patio de recreo. Una vez creados, debían ser expuestos para conocimiento del resto de sus compañeros.

Actividad 4: ¿De dónde provienen nuestros alimentos? Diferenciada en tres fases con varias sesiones cada una. La finalidad de este proyecto es la realización de una actividad encaminada a introducir conocimientos sobre el método científico y el mundo de los alimentos. Para su consecución se establecieron los siguientes objetivos: despertar la curiosidad en el alumnado, explicitar sus ideas previas sobre los cultivos e iniciar al alumnado en el método científico.

Para la consecución del primer objetivo se realizó un video, con la colaboración de algunos compañeros de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, en el que se realizaban entrevistas a pie de calle con la obtención de respuestas disparatadas acerca de el origen de ciertos alimentos,

adjunto

video

<https://www.youtube.com/watch?v=pkjJYvntOA0>. Para la visualización del mismo se presentó en el aula la maestra ataviada con herramientas científicas y una gran cesta de alimentos. Tras la visualización del mismo se inició un debate mediante el cual el alumnado debía plantear posibles soluciones al problema con el que nos encontramos, el desconocimiento de la población. Pero realmente ¿el alumnado conoce el origen real? Es por esto que se presentaron ciertas pautas para la introducción del método científico y el consiguiente comienzo del proyecto de investigación.

En las siguientes sesiones se procedió tanto a la búsqueda de información como a la experimentación en sí misma, concluyendo con una sesión en la que el alumnado explicitó sus conocimientos finales acerca de los alimentos que habían estudiado, contribuyendo así, a la divulgación del conocimiento.

Para la realización de dicha actividad se tuvo en cuenta la utilización de grupos pequeños de trabajo, y la dotación de recursos necesaria por parte de los realizadores del proyecto para sobreponer las posibles barreras o dificultades en el aprendizaje. Como son, la utilización de distintas formas de presentación del conocimiento, tanto visual, como escrita y oral; y la utilización de distintas formas de implicación en la actividad con roles de equipo rotatorios.

Actividad 5: Plantación mensual y semilla escondida. Para finalizar la propuesta se creó una actividad lúdica y manipulativa a la par que se trabajan conceptos relativos a la plantación, siembra y funciones de las flores en el ecosistema. Dicha actividad tiene la finalidad de impactar en el dominio social y comunitario del patio contribuyendo a la realización de acciones sobre el medio. Así pues, los objetivos que se fijaron fueron los siguientes: realizar la plantación trimestral del huerto escolar y contribuir a la mejora estética y ecológica del centro escolar. En dicha actividad el alumnado debía realizar nuevamente la plantación mensual del huerto, pero esta vez con una doble función, mejorar en equilibrio ecológico del patio escolar. Para ello se planteó un juego llamado la semilla escondida donde inicialmente se realizó un debate sobre la función de las flores en el ecosistema del huerto y tras el cual se procedió a la siembra y plantación de plantas herbáceas anuales y perennes en rincones del patio.

CONCLUSIONES

Respondiendo al objetivo número uno, pudimos realizar actuaciones con la implicación de forma comunitaria con el aula y la comunidad educativa. Existió una gran participación del alumnado contagiándose al resto de aulas. No obstante, debe existir un eje vertebrador de la comunidad para el desarrollo futuro de otros proyectos.

En cuanto al segundo objetivo, la motivación y organización individual permite extrapolarlo al resto de aulas y contribuir al desarrollo de valores comunitarios y de cuidado y responsabilidad.

En relación con el tercer objetivo, respecto a la afectividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, concluimos que el alumnado demostró ilusión e interés por las actividades valorando positivamente su ejecución. Como apuntan Belletich y Pérez de Villarreal (2016), “se puede cumplir la rigidez de los currículos y aprovechar la flexibilización de ideas” (p. 732) realizando actividades que se encuentran dentro de otro tipo de pedagogías en contacto con la naturaleza.

Tras la realización de estas propuestas podemos establecer algunas consideraciones como las siguientes:

- La ratio siempre es una dificultad para el desarrollo de actividades que se engloban dentro de las pedagogías activas, pero siempre, mediante la reflexión y la actuación se pueden encontrar caminos para una buena organización y poder llevar a cabo otro tipo de actividades que beneficie al conjunto del alumnado.
- En cuanto a la reflexión sobre si realmente las actividades son realmente inclusivas y se atiende a toda la diversidad que puebla las aulas. Debemos ser autocríticos y mantener todos los sentidos alerta para detectar posibles barreras para el aprendizaje y sobre todo dialogar con el alumnado para encontrar puntos en común para generar ese gusto y pasión por el aprendizaje.

Una consideración final. La COVID nos llevó al exterior por salud y sin embargo es dónde deberíamos estar siempre, no solo por salud sino por los procesos de sociabilidad que se dan fuera de las aulas, el desarrollo de valores, y sobre todo porque el movimiento y el contacto directo con los aprendizajes resultan ser un camino beneficioso como elemento compensador de necesidades y de desigualdades entre el alumnado.

REFERENCIAS

- Aguilar, D., El Hajmouni, Y., Peinado, R., y Solé, A. (2022). Implementación y análisis de un patio científico en la etapa de Educación Infantil. *Didacticae*, (11), 188-206. <https://doi.org/10.1344/did.2022.11.188-206>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Antonelli, J., y Diminich, M. C. (2021). La mirada naturalista como herramienta para la educación: descubrir el mundo antes de informar el desastre. *Revista en Educación en Biología*, 3(e), 636-638. <https://shre.ink/87zx>
- Barnes, M., Jordan, C., y Kuo, M. (2019). Do Experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Front. Psychol.*, 10(305). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Belletich, O., y Pérez de Villarreal, M. (2016). Innovación metodológica mediante la aplicación de pedagogía verde en Ciencias de la Naturaleza. En Caldevilla, D. (coord.), *Trabajos docentes para una*

- universidad de calidad.* McGraw Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=794260>
- Cadena, K. P., y Duque, M. V. (2021). Pedagogía verde para la formación de seres críticos y reflexivos. *Retos de la Ciencia*, 5(e), 1-12. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.01>
- CAST (2013) Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author (Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. y Zubillaga, A., Trans.) Educa Dua. (Trabajo original publicado en 2011)
- Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de renovación pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, 91-104. <http://hdl.handle.net/10366/79525>
- Cols, C., y Fernández, J. (2019). Patios inclusivos. Tarbiya. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (47), 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. (2020). Resolución de la dirección general de innovación educativa y atención a la diversidad por la que se convoca el programa educativo “Aire Limpio”, para el curso escolar 2020-2021. Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. <https://bit.ly/43z9DLl>
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Freire, H. (2011). *Educar en Verde*. GRAÓ.
- Lizaso, E., Pérez, M., Sanz, J., y Zuazagoitia, D. (2021). ¿Promueven los patios naturalizados el desarrollo de la competencia científica? Un estudio de caso en la educación infantil. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(2). <https://goo.su/fBUohR>
- Ley 17264 de 2020 (2020). Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. *Boletín Oficial del Estado* -2020-17264. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque*. Capitán Swing.
- Meirieu, Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Omarji de Alvarado, S. M. E. (2019). Los trastornos de aprendizaje y el impacto de las nuevas tecnologías. *Alétheia*, 7(1), 25-29. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2019.n7.2149>

Sensat, R. (2019). La escuela al aire libre. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 153-158.
<https://goo.su/cOvl>

Sola-Reche, J. M., García-Vidal, M., y Ortega-Navas, M^a.C. (2019). Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en alumnos de 5º y 6º de Primaria. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 55, 117-131.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.07>

POLÍTICAS PÚBLICAS

Educación Inclusiva en México: De la Legislación a la Acción Docente

José Luis Valdez Chávez

jlvaldez@uach.mx

Raquel Tena Pérez

p283386@uach.mx

Alejandro Chávez Ramírez

acramirez@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

Este capítulo examina el estado actual de la educación inclusiva para personas con discapacidad en México, destacando avances significativos y desafíos pendientes. Se analiza la legislación vigente que respalda la inclusión educativa, así como las políticas y programas implementados para garantizar el acceso equitativo a la educación. Se resalta el papel crucial de la formación docente en la implementación efectiva de prácticas inclusivas en las aulas mexicanas. A pesar de los avances, persisten obstáculos como la falta de recursos, la discriminación y la falta de sensibilización sobre la discapacidad. Se identifican áreas clave para futuras investigaciones y se enfatiza la importancia de un enfoque holístico que aborde tanto los aspectos legales y políticos como las necesidades prácticas de las personas con discapacidad en el sistema educativo mexicano. Este análisis proporciona una visión integral de los logros alcanzados hasta la fecha y los pasos necesarios para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa en México.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, discapacidad, legislación, formación docente, políticas educativas.

DESIGUALDAD Y MARGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), en el Informe de Seguimiento de la EPT (Educación Para Todos) en el Mundo, subraya que la condición de discapacidad es cuna de la desigualdad y la marginación en la educación. En dicho texto, la UNESCO informa que, para que los gobiernos alrededor del mundo disminuyan la deserción escolar, estos deben tener como una prioridad el eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Lo anterior con la finalidad de que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan a los servicios educativos en condiciones de igualdad, tolerancia y respeto a la diversidad e inclusión y, al mismo tiempo, que estos servicios educativos sean de calidad, que velen por los derechos humanos de todos los participantes y priorice a los estudiantes para su ingreso, permanencia, tránsito y egreso de los distintos niveles educativos,

ya que son ellos los primeros en abandonar la escuela por no poder penetrar y romper esas limitantes.

Es por esto que los países alrededor del mundo deben proteger el derecho a una educación inclusiva y, consecuentemente, desarrollar espacios en donde aquellas personas que enfrenten alguna barrera puedan ser parte de la cadena educativa, ya sea al eliminar las BAP o, en su caso, disminuyéndolas en el mayor grado posible.

Derivado de lo anterior, en México se tiene incorporado como derecho constitucional el acceso a la educación inclusiva, pudiéndose otorgar en instituciones tanto públicas como privadas. No obstante, yendo en contra de lo estipulado en la Carta Magna, no se cuenta con un acceso universal a este tipo de servicios educativos, esto debido a que ni la infraestructura ni las dinámicas académicas cuentan con lo suficiente o, inclusive, con lo elemental para proporcionar este tipo de educación.

Dentro de la Ley General de Educación (2019) se declaró inválido el capítulo completo referente a la educación inclusiva, por una sentencia de una acción de inconstitucionalidad presentada por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, declarada por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN, 2021), ya que, según lo referido por este tribunal, con la publicación de este capítulo se influía directamente a la población que enfrenta una discapacidad, por lo que este grupo poblacional tuvo que ser consultado antes de la expedición de la ley, acción que no fue realizada. Asimismo, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2021) dio un plazo de dieciocho meses para sus efectos, una vez que se notificó al poder legislativo, y la correspondiente emisión de la regulación dentro de este mismo periodo.

Sin embargo, la declaración de invalidez fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de marzo de 2023, sin que hasta el momento exista una nueva normatividad que vaya acorde a lo estipulado por el máximo órgano del poder judicial.

Por otro lado, en el documento “Discapacidad y derecho a la educación en México” de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) rescata que, si bien no se cuenta con la universalidad en servicios educativos inclusivos, en México se han realizado esfuerzos con el objetivo de adecuar de la mejor forma posible el Sistema Educativo Nacional (SEN) para facilitar y desarrollar una mayor inclusión y cuidado de personas que enfrentan alguna BAP.

De acuerdo con lo anterior, en donde se encuentra una mayor fortaleza y virtud en el tema de la inclusión es en la educación básica, para la cual se crearon los Centros de Atención Múltiple (CAM), en la que se le brinda atención escolarizada a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentan alguna discapacidad, discapacidad múltiple u otra condición que crean

BAP complicadas de acoger en las escuelas regulares. Estos se especializan en la atención educativa de estudiantes con discapacidad severa y trastornos de neurodesarrollo que necesitan de ayuda y adecuaciones significativas.

A la par de este servicio se encuentra la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que, en esencia, realizan trabajos en técnica y operación para la educación inclusiva y su función es la de brindar apoyos técnicos, en metodologías y de concepciones en escuelas regulares de educación básica. El propósito de estas unidades se resume en dar garantías a los estudiantes de educación básica para el ejercicio pleno de su derecho a obtener una educación con enfoque inclusivo, al atender a la población estudiantil de este nivel educativo que enfrenta BAP. Lo anterior incluye al alumnado que puede llegar a ser excluido, marginado o en riesgo de abandono de su proceso de escolarización derivado de la deficiencia de su contexto para adaptarse a sus necesidades de aprendizaje o a alumnos con aptitudes sobresalientes, ya que estos últimos también pueden enfrentar alguna BAP porque su entorno educativo no le provee de lo necesario para potenciar sus capacidades.

Las USAER son un punto elemental de la política de educación inclusiva en el nivel básico, ya que llevan a cabo su trabajo en los mismos planteles escolares regulares, lo que les da potencial de influencia en los procedimientos educativos. No obstante, la penetración de estas unidades no es la deseada, ya que una misma USAER comparte más de una escuela y presenta rotación de este personal especializado, por lo que los procesos en los que intervienen con los alumnos identificados por los docentes de la unidad o por los docentes frente a grupo de preescolar, primaria y secundaria se ven interrumpidos, alentados, intermitentes y con un seguimiento pobre o, en el mejor de los casos, comprometido con el tiempo del ciclo escolar regular. Los alumnos son auxiliados durante un periodo de tiempo determinado por los docentes, psicólogos, trabajadores sociales y terapistas del lenguaje se ven obligados a cumplir con los tiempos estipulados por el gobierno federal en cuestión de evaluaciones y presentación de resultados a padres y madres de familia, lo que dificulta la atención de calidad en la prestación de este servicio público.

MEJOREDU (2022) afirma que al corte del ciclo escolar 2019-2020, tan solo en el nivel primaria, existen 4646 USAER, mismas que atienden únicamente al 14 por ciento de la población estudiantil de escuelas públicas (sin contar las instituciones educativas privadas). Sin embargo, esta misma fuente aclara que de este escaso porcentaje se desprenden el 37 por ciento de escuelas que tienen registro de alumnos que enfrentan alguna BAP, lo que sigue muy por debajo del nivel deseado para declarar una universalidad en el SEN declarado en la constitución mexicana. En concordancia con lo anterior, MEJOREDU (2022) también sustenta que las USAER no cuentan con cobertura ni en educación indígena ni en

educación comunitaria, lo que deja en una doble situación de vulnerabilidad a aquellos alumnos que enfrenten alguna BAP.

Respecto a la educación media superior, existen los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, CAED (Gobierno de México, s.f.), que hacen la función de una preparatoria abierta. Estos centros están dirigidos a las personas con discapacidad intelectual, auditiva, visual y motriz, por mencionar algunas. En los CAED, los estudiantes reciben asesorías educativas gratuitas y especializadas. En contraste a la modalidad escolarizada, la preparatoria abierta posibilita a los estudiantes terminar sus estudios de bachillerato de forma autónoma, independientemente de su edad o el tiempo que le lleve aprobar los módulos.

DE LA LUCHA SOCIAL A LA NORMATIVIDAD INTERNACIONAL

A la lucha por el reconocimiento de las personas con discapacidad (PcD) en el mundo le anteceden varios años de movimientos sociales que han permeado en México y en el reconocimiento de los derechos de las PcD por parte de éste.

De lo anterior deja constancia que fue justamente el Estado Mexicano quien propuso la creación de un instrumento internacional vinculante que tutelara los derechos humanos de las PcD, esfuerzo que se vio materializado con la promulgación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (CDPD, 2006).

México firmó y ratificó la CDPD en el año 2007, entrando en vigor tras la publicación del Decreto Promulgatorio en el Diario Oficial de la Federación el 3 de mayo de 2008.

A partir de esta fecha es que el contenido normativo de la CDPD es exigible y de obligatorio cumplimiento a las autoridades nacionales, pues en términos del artículo 133 de la Constitución Mexicana, dicho instrumento se incorporó al marco jurídico mexicano con rango de Ley Suprema.

La CDPD está conformada por 50 artículos, así como de un Protocolo Facultativo que articula la conformación, organización y función de un organismo de supervisión y cumplimiento, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el articulado del instrumento internacional se establecen diversas obligaciones para los Estados parte del tratado, mismas que son de carácter sustantivo y orgánico, pues no solo tutela derechos que deben ser procurados y respetados por los países ratificantes, sino que también prevé obligaciones en materia de política pública que exigen adecuaciones orgánicas y regulatorias domésticas para el debido cumplimiento del instrumento referido.

En este sentido, cabe referir que el artículo 33 de la CDPD, relativo a la “Aplicación y Seguimiento Nacionales”, prevé una serie de obligaciones tendentes a garantizar el cumplimiento de la CDPD a través de la instrumentalización de ésta en las políticas públicas de los Estados Parte, estableciendo tres obligaciones principales, a saber:

1. Los Estados Partes, de conformidad con su sistema organizativo, designarán uno o más organismos gubernamentales encargados de las cuestiones relativas a la aplicación de la presente Convención y considerarán detenidamente la posibilidad de establecer o designar un mecanismo de coordinación para facilitar la adopción de medidas al respecto en diferentes sectores y a diferentes niveles.
2. Los Estados Partes, de conformidad con sus sistemas jurídicos y administrativos, mantendrán, reforzarán, designarán o establecerán, a nivel nacional, un marco que constará de uno o varios mecanismos independientes, para promover, proteger y supervisar la aplicación de la presente Convención. Cuando designen o establezcan esos mecanismos, los Estados Partes tendrán en cuenta los principios relativos a la condición jurídica y el funcionamiento de las instituciones nacionales de protección y promoción de los derechos humanos.
3. La sociedad civil, y en particular las PCD y las organizaciones que las representan, estará integrada y participará plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.

El estado de Chihuahua, si bien no cuenta con un instituto estatal de PCD, posee dos órganos en la materia, el Consejo para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad y el Mecanismo Consultivo para la Participación Ciudadana (regulados en el Artículo 28 y Capítulos V y VI de la Ley para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad en el Estado de Chihuahua); sin embargo, estos tienen un campo de acción limitado, llevando a que la CDPD se implemente de forma ineficiente e insuficiente en el ámbito estatal.

Además, este estado advierte un total de 128 leyes y 5 códigos estatales. De este universo normativo, un total de 69 leyes advierten obligaciones directas e indirectas en materia de PCD, mismas que están dispersas en diferentes dependencias sin aparente coordinación, a pesar de que existe un organismo que pudiera coordinar y/o transversalizar la política pública en materia de inclusión y derechos de PCD en el estado, siendo éste el Consejo para la Inclusión y Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Estado de Chihuahua.

De este compendio, es posible señalar que sólo 29 leyes hacen referencia expresa y concordante con lo establecido por la CDPD y la Ley General en materia de derechos de PCD, mientras que 40 leyes no refieren en lo absoluto a las PCD cuando dichas leyes sí debieran exigirlo, o bien, no se

apegan a los estándares que establece el derecho internacional de los derechos humanos.

Todo parte de un principio de igualdad y no discriminación, con un valor de empatía e inclusión que rija para que todo esto sea puesto en acción y se logre que los integrantes de la comunidad con discapacidad se sientan incluidos, representados y celebrados en sus diferencias.

De acuerdo con la Ley General de Educación Superior, en su artículo 7, fracción II dicta: “La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueve la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social” (Ley General de Educación Superior, 2021)

Además, en su fracción VI se contempla a todas las instituciones del Sistema de Educación Superior al combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia en contra de las PcD, así como a la promoción del cambio cultural para construir una sociedad que fomente la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres.

En su título cuarto: “De las acciones, concurrencia y competencias del Estado, Capítulo I: De las acciones para el ejercicio del derecho a la educación superior” esta ley prevé que

Las acciones que realicen se basarán en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión. Tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afromexicanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad (2021).

Finalmente, en su artículo 37,

Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada: Fracción II. Modelos y programas educativos, así como acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra. Fracción III. La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las PcD, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la

inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas (2021).

Desde hace casi 20 años se han hecho grandes esfuerzos por establecer los lineamientos para respetar los derechos de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. En el año 2002, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) dio a conocer el Manual para la integración de PCD en las instituciones de educación superior, en donde se plantean estrategias institucionales de inclusión. Seis años después se logró la “Declaración Yucatán”, para recordar el compromiso de las universidades con los derechos de las PCD.

Actualmente se encuentran enunciados los derechos de las PCD en la Convención internacional sobre los derechos de las PCD (Artículo 24, apartado 2do). Además. Se pueden encontrar en los Tratados internacionales para las PCD, en los Artículos primero y tercero de la Constitución Mexicana, en la Ley general para la inclusión para PCD, 2008 y en las leyes de discriminación federales y estatales.

Todas velan por los derechos humanos de las PCD, pero a su vez, señalan el respeto a la educación de este grupo vulnerable de la población. Además de que la educación de calidad se considera un elemento fundamental para que cualquier persona pueda participar plenamente en la sociedad, ya que promueve la libertad, la autonomía personal y, sobre todo, genera importantes beneficios para el desarrollo (CDPD, 2016).

Para el tema que nos ocupa, acorde con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018), a nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad plasma en su Artículo 24, el derecho que este sector tiene de gozar una buena educación y establece:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006, p. 17).

A nivel nacional, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad en su Artículo 12 indica: “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2018).

La educación es uno de los derechos más importantes y esenciales para el desarrollo de las personas ya que es previo a descubrir y ampliar las capacidades individuales y brinda la posibilidad de aprendizaje, conocimiento, fomento de actitudes y despliegue de destrezas individuales y colectivas (Orduna y Naval 2001).

FORMACIÓN DOCENTE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La existencia de legislaciones a lo largo de la historia de la educación inclusiva ha llevado al cambio de paradigmas con respecto al ejercicio docente hacia las PCD. Sin embargo, aunque existan instancias legales que protejan y sustenten los derechos de las PCD en el ámbito educativo y garanticen el respeto a los derechos humanos, es necesario remarcar la necesidad de formar docentes que sean capaces de atender estas Necesidades Educativas Especiales (NEE) y más aquellas asociadas a la discapacidad ya que, por sí mismas, "las imposiciones legales no modifican la práctica" (Bermúdez y Navarrete, 2020, p. 2). La correcta formación y capacitación docente es el pilar básico para que el estudiantado con discapacidad encuentre el acceso a educación integral que necesita y al cual tiene derecho.

En México, la atención de las Necesidades Educativas Especiales Asociadas con la Discapacidad (NEEAD) ha sido objeto de distintas modificaciones y reformas. Como se ha mencionado anteriormente, distintas organizaciones e instituciones promueven el respeto a los Derechos Humanos, dentro de los cuales se resalta el derecho a la educación. Otro de los esfuerzos actuales es el llevado a cabo por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) que en 2015 promulgó la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Dentro de este proyecto, se destacan los objetivos referentes a Educación de Calidad (objetivo cuatro) y Reducción de las Desigualdades (objetivo diez) los cuales intentan proveer de conocimientos y habilidades básicas a estudiantes alrededor del mundo sin hacer reparo en su situación económica o geográfica, sexo e identidad de género, religión, creencias, etcétera (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019).

Además de la Agenda 2030, existen planes y programas por parte de distintas instituciones y organismos tanto públicos como privados que intentan generar las condiciones necesarias para ofrecer oportunidades de desarrollo académico. En México, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2023) ha sido una de las encargadas de promover el respeto e inclusión de las PCD en las actividades generales de la sociedad. Esto significa que existe un marco legal que permite a las PCD ejercer sus derechos, sin embargo, la realidad suele contradecir la teoría.

Distintos estudios han demostrado que las actitudes docentes positivas y la infraestructura adecuada son las bases para que una persona con

discapacidad culmine sus estudios satisfactoriamente (Aranda y Jiménez, 2021; Espinosa-Barajas et al., 2021; Mayo Pais, 2021; Gonzalez y Fernández, 2017). Por su parte, Tello-Zuluaga et al. (2023) indican que los docentes tienen la disposición de apoyar a estudiantes con discapacidad, pero las instituciones necesitan mejoras de todo tipo; así como la capacitación y la formación de experiencias de su profesorado. Al mismo tiempo, Arana y Jiménez (2021) indican que los docentes preparados y con mayor sensibilidad hacia las NEEAD implementan más mecanismos para eficientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Si bien, el asunto de presupuestos y recursos económicos suele ser una barrera para la educación inclusiva, las actitudes positivas y la disposición pueden ser una oportunidad que permita al profesorado enfrentar los retos que las NEEAD conllevan.

El número de estudiantes con discapacidad ha aumentado en las últimas décadas y autores como Cho et al. (2021) lo atribuyen a la implementación de distintas actividades legislativas. Con el surgimiento de escuelas especializadas en la atención de PCD, se pensó que se resolvía un problema ya que este grupo de personas tendrían la oportunidad de recibir apoyo especializado. Sin embargo, estas instituciones son sólo un eslabón en la cadena de apoyos, ya que los objetivos post modernos intentan lograr una educación que no solo integre, sino que incluya y haga participe a toda la comunidad estudiantil. Castillo-Acobo et al. (2022) indican que el medio más eficaz para combatir la discriminación es la escuela regular con orientación inclusiva. Abrir espacios educativos incluyentes no solo beneficia a grupos específicos sino a todos.

La educación inclusiva constituye un proceso que implica la participación y el compromiso en la reestructuración de las instituciones, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes un entorno propicio para su desarrollo intelectual y cultural (Sánchez y Morgado, 2021). Sin embargo, existen docentes que muestran actitudes de rechazo hacia estudiantes con discapacidad regularmente por su desconocimiento sobre el tema, y por otro lado hay quienes toman actitudes demasiado paternalistas o asistencialistas por la misma razón (Pérez et al. 2022). Entonces, la formación docente es necesaria para que estos conozcan cómo actuar en los distintos escenarios que pueden presentarse en el aula. Simón et al. (2023) destacan el hecho de que el contacto con estudiantes con discapacidad sensibiliza a los docentes y eso se ve reflejado en beneficios no solo para este grupo, sino para los estudiantes en general. Algo similar es indicado por Bermúdez y Navarrete (2020) quienes encontraron que los profesores que tienen alguna conexión personal muestran una actitud más favorable hacia las PCD.

Con lo anterior en mente, se debe considerar al docente como aquel acercamiento principal que el estudiante con discapacidad tendrá con su educación. Si bien el estudiante y su familia son los factores más sólidos

para el desarrollo del individuo, el docente será la persona en quien recaerá la responsabilidad de su formación. Esto significa que los estudiantes con discapacidad que sean apoyados por docentes capacitados y respaldados por sus instituciones tendrán oportunidades de desarrollo favorables. Sin embargo, lograrlo trae consigo retos, e incluso incomodidades, que dificultan su implementación ya que se necesita que los participantes de la academia trabajen de manera más justa y se eliminen estigmas relacionados a la discapacidad que han estado presentes por mucho tiempo (Ashraf et al., 2020 y Edwards et al., 2021). Además, hay autores como Fernández-Batanero et al. (2022) quienes consideran que los docentes son el mayor obstáculo a la inclusión. Nuevamente, se considera que esta situación se debe a la desinformación y falta de preparación docente en temas específicos, y para evitarlo, es trabajo de las instituciones y de los mismos docentes atacar sus áreas de oportunidad e intentar adoptar actitudes y habilidades que les sean de utilidad en el aula.

CONCLUSIONES

Tanto a nivel global como local existen esfuerzos por parte de instituciones y organizaciones que fomentan la inclusión de PCD en actividades educativas y en la vida diaria. Distintos países ponen en práctica regulaciones y herramientas que intentan fomentar la educación entre todos los estudiantes sin importar sus distintas condiciones de vida.

En México, a través de los años, se han creado mecanismos que buscan visibilizar a las PCD en distintos ámbitos. En la escuela, el personal docente y las instituciones deben fomentar la inclusión y el respeto a los derechos humanos. Para ello, existen leyes y legislaciones que promueven la inclusión e intentan reducir las desigualdades. A pesar de que el gobierno federal mexicano ha dado pasos en dirección a generar una mayor inclusión en los centros educativos del país, estos se encuentran todavía muy alejados de lo que, según las leyes vigentes del territorio, debería de ofrecer la educación, ya sea en el ámbito público como en el privado. Las dificultades que las PCD enfrentan con la educación en México comienzan desde el acceso hasta el egreso (pasando por la permanencia, tránsito y progreso) de las instancias encargadas de impartir clases en la nación.

Es notorio el abandono que existe en la educación inclusiva por parte de los encargados de estas áreas, ya que no existe personal especializado suficiente ni unidades de atención que cubran correctamente y con calidad las BAP que el alumnado pueda enfrentar. En el mismo tenor, se observa que en la progresión en los niveles educativos existe un detrimento en el acceso a estas herramientas que apoyen a los alumnos que enfrentan BAP, por lo que la brecha de oportunidades se ve ampliada en comparación a los alumnos considerados “regulares”, por lo que se vuelve de primera necesidad el que se desarrolle programas en todos los niveles educativos

que brinden las mismas oportunidades de educación a todas las personas sin importar las condiciones.

Desde los organismos internacionales hasta los locales, con sus convenios y leyes, han quedado en manifiesto que la vigilancia de los derechos humanos de las PCD, así como su implementación han quedado sin la efectividad manifiesta en los documentos, dejando una comunidad de PCD en vulnerabilidad, pasando esta estafeta a la sociedad en la implementación de estos derechos, para que sea la propia sociedad quien determine el alcance de los mismos. Existen leyes sin la visibilización a las PCD, así como leyes sin la inclusión necesaria, dejando en claro que también hay leyes apropiadas y otras que definitivamente que, para su promulgación, no tomaron en cuenta a las PCD. Por lo cual los gobiernos a través de un presupuesto sacrifican la atención apropiada, transversal e integral a las PCD, dejando solo de manifiesto actitudes y acciones paternalistas y asistencialistas.

La evolución de legislaciones en el ámbito de la educación inclusiva ha generado cambios paradigmáticos en el ejercicio docente hacia PCD. Aunque las leyes respaldan a las NEEAD, la efectividad radica en la formación docente que va más allá de imposiciones legales. En el contexto mexicano, a pesar de esfuerzos como la Agenda 2030, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y reformas educativas, los desafíos persisten. La formación docente, fundamentada en actitudes positivas y adaptabilidad, se presenta como clave para superar barreras y garantizar el acceso integral a la educación para estudiantes con discapacidad. El aumento de estudiantes con discapacidad destaca la necesidad de superar enfoques segregacionistas y avanzar hacia la inclusión efectiva en entornos educativos regulares. La capacitación docente se erige como un medio esencial para transformar actitudes, eliminar estigmas y proporcionar un apoyo adecuado, con el objetivo de crear un entorno educativo enriquecedor y equitativo para todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aranda, M. J., y Jiménez Sánchez, C. D. C. (2021). Sensibilización docente en procesos eficientes de inclusión educativa. *Explorador Digital*, 5(3), 38-60. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v5i3.1751>
- Ashraf, S., Majeed, Z., y Jahan, M. (2020). Promoting inclusion of students with disabilities through equitable classroom practices. *Review of Education, Administration & LAW*, 3(3), 471-483. <https://doi.org/10.47067/real.v3i3.93>
- Bermúdez, M. M., y Navarrete Antola, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>

- Castillo-Acobo, R. Y., Berriós, H. Q., Arias-González, J. L., y Guzmán, C. J. A. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7315432>
- Cho, Y. S., Kim, G.-Y., Seol, H. Y., Kim, E. Y., y Moon, I. J. (2021). Experiences with the university admission process and educational support among students with cochlear implants in South Korea. *Clinical and Experimental Otorhinolaryngology*, 14(2), 185-191. <https://doi.org/10.21053/ceo.2020.00535>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/47NvijN>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). *Discapacidad y derecho a la educación en México*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://goo.su/9l8o33L>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (CDPD) (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconv.pdf>
- Espinosa-Barajas, J. H., Llado-Lárraga, D. M., y Navarro-Leal, M. A. (2021). Propuesta de un modelo de inclusión y equidad educativa universitaria, a partir de experiencias de estudiantes con discapacidad. *CienciaUAT*, 16(1), 116-135. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1508>
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., y Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities: The challenge for Higher Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 11918. <https://doi.org/10.3390/ijerph191911918>
- Gobierno de México. (s.f.) Centros de Atención para estudiantes con Discapacidad. *¿Quiénes somos?* Secretaría de Educación Pública. <https://goo.su/6s3Ado>
- Gonzalez, A., y Fernández, M. E. (2017). El Derecho a una Educación Inclusiva: El título como último de los obstáculos. *Derechos en Acción*, 4. <https://doi.org/10.24215/25251678e083>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). 2018. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2023).
<https://bit.ly/47rMRWU>

Ley General de Educación [L.G.E], Reformada, Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 30 de septiembre de 2019.

Ley General de Educación Superior (2021) https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Ley General para la inclusión de personas con discapacidad (2018)
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Mayo Pais, M. E. (2021). Alumnado con diversidad funcional en la universidad: Necesidades y dificultades. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 141-151. <https://doi.org/10.5209/rced.73846>

Orduna Allegrini, G. y Naval Durán, C. (2001) Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento.
<https://bit.ly/3zAKeGt>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.
<https://goo.su/CdiFjR>

Pérez Villa, P. E., Montoya Agudelo, C. A., Uribe Castrillón, V. H., Vázquez Mira, M. Á., y Ortega Barro, A. C. (2022). La importancia de la educación solidaria para el fortalecimiento y elaboración de políticas públicas de economía social y solidaria (ESyS) en Colombia y en México. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 115-144. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2022.34.16734>

Sánchez Díaz, M. N., y Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27-43.
<https://doi.org/10.14201/scero20215212743>

Simón Medina, N., Del Valle Díaz, S., De Cisneros De Britto, J. C., y Rodríguez Torres, J. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *Revista Española de Sociología*, 32(2), 1-15.
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.159>

Suprema Corte de Justicia de la Nación (29 de junio de 2021). *La SCJN invalida diversos artículos de la ley general de educación por falta de consulta previa*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
<https://goo.su/zZfg8r5>

Tello-Zuluaga, J. M., Ochoa Londoño, E. D., y Herrera Pérez, J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa

oficial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 70, 55-88.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a4>

Cambios organizacionales hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz

María del Rosario Salomón Benítez

mariasalomonb@gmail.com

Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Existe todo un aparato normativo que avala el derecho a la educación en condiciones inclusivas y una literatura científica que lo ha abordado desde diferentes puntos de vista. Pero, poco se observa a la organización inclusiva. Aquella organización que cuenta con gestiones inclusivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz. En este camino, existe un desconocimiento e incomprendición de los retos que implica la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz en el contexto universitario, desde el funcionamiento organizacional y sus cambios para llegar a ello. Conocer y comprender los retos, dará pautas para a tener claro las limitaciones o barreras que instituciones de educación superior tengan en los procesos de inclusión, en este caso, de estudiantes con discapacidad motriz. Y para el caso de este trabajo, se aborda en una universidad pública mexicana, Universidad de Guadalajara, específicamente el Centro Universitario de Ciencias Económicas Administrativo. Esta contribución se trata de un estudio cuali-cuantitativo, se observa desde la óptica de la ecología del desarrollo humano (Brofenbrenner, 1991) y algunos aspectos importantes de educación y organizaciones inclusivas, que nos permite analizar los cambios organizacionales hacia la inclusión en el contexto universitario. Para esto se realizó una entrevista semiestructurada, junto con un censo infraestructural inclusivo basado en normas vigentes. Los primeros resultados muestran que existe parcialmente una comunicación y colaboración entre coordinadores de carrera y oficina de inclusión. Lo que también denota un liderazgo organizacional por parte de la oficina de inclusión. Sin embargo, también existe un desconocimiento de lo que es la inclusión y la vida independiente de estudiantes con discapacidad motriz, al confundir inclusión con asistencialismo o protecciónismo.

PALABRAS CLAVES: Inclusión, cambio organizacional, discapacidad motriz.

INTRODUCCIÓN

En México, según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2019) una de las discapacidades que más prevalece en el país es aquella que presenta la dificultad para caminar, subir y bajar (o discapacidad motriz, de extremidades inferiores). Dificultando el acceso a espacios públicos, la movilidad y desplazamiento.

Esto puede traducirse que más personas con discapacidad motriz, en edad de estudiar una licenciatura, podría estar aumentando en las convocatorias para plazas universitarias. Por lo que las universidades tendrían que estar preparadas para recibir a estos estudiantes.

La literatura ha abordado este tema en diferentes vertientes, pero principalmente de dos grandes grupos: el sustento normativo, es decir, aquellos documentos como acuerdos internacionales, nacionales y de política institucional que respalden, normen y hagan valer el derecho a la educación en la educación en el contexto universitario. El segundo grupo son los trabajos empíricos, que evidencia la necesaria reflexión sobre el que hacer inclusivo en el contexto universitario.

Sin embargo, entre el aspecto normativo y literatura revisada, se observa que existe un desconocimiento e incomprendición de los retos que implica la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz en el contexto universitario, desde el funcionamiento organizacional y sus cambios para llegar a ello. Es decir, es común observar las gestiones y sus resultados, la perspectiva de los estudiantes con discapacidad en cuanto a las gestiones de inclusión, las políticas implementadas, el uso de la tecnología, que sin duda son trabajos valiosos.

El punto es, que, poco se observa a la organización inclusiva. Aquella organización que cuenta con gestiones inclusivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz. Bronfenbrenner (1991), argumenta que en la medida en que los cambios afecten a todos los sistemas, estos serán perdurables y sostenibles en el tiempo. Lo que quiero decir, es que la inclusión no solo es cuestión de hacer proyectos o actividades de apariencia, es también tener gestiones inclusivas permanentes. Es tener una conexión entre lo que se dice ser, lo que se hace y como se hace.

Y cuando se tiene tan practicada la inclusión a nivel organizacional, será menos complicado proyectar la inclusión para estudiantes con discapacidad motriz. Por lo que cabe preguntarse ¿Cuáles son los retos que implica la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz, en los contextos universitarios?

Conocer y comprender los retos, dará pautas para a tener claro las limitaciones o barreras que instituciones de educación superior tengan en los procesos de inclusión, en este caso, de estudiantes con discapacidad motriz. Y para el caso de este trabajo, se aborda en una universidad pública mexicana, Universidad de Guadalajara, específicamente el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.

MATERIALES Y METODOLOGÍA

OBJETIVO

El objetivo es conocer y comprender los retos que implica la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz, en contextos universitarios.

ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

Para este trabajo de investigación se propuso un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo. Identificado como un estudio de caso intrínseco interpretativo sobre el cambio organizacional en torno inclusión de estudiantes con discapacidad motriz.

Se emplea el enfoque cualitativo debido a que los objetivos y las preguntas que guían este trabajo de investigación están orientado a conocer y comprender cómo se observa un fenómeno social en su contexto natural, por lo que resulta conveniente emplear el enfoque cualitativo.

Y se emplea el enfoque cuantitativo que permite ver la realidad de las gestiones de inclusión a través de un censo infraestructura inclusiva del centro universitario, basado en Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones, Volumen 3 Habitabilidad y funcionamiento, Tomo II Accesibilidad (SEP, 2019); Criterios y especificaciones técnicos para la accesibilidad de las personas con discapacidad a los inmuebles de la Administración Pública Federal (DOF, 2022); Norma Técnica De Accesibilidad Universal Para El Municipio De Zapopan, Jalisco (Gaceta Municipal Vol. XXVI No. 159, 2019). Esto traerá un contraste entre el discurso de gestiones y la realidad de la infraestructura.

Resulta pertinente dicho enfoque ya que permite comprender el significado que tiene para los participantes algún evento, comprender también el contexto y la influencia que tiene en sus acciones y percepciones. Igualmente permite construir nuevas teorías, conceptos, mediante los cuales pueden generar explicaciones a nivel local, contextual (Maxwel, 1996; Schenkel y Perez, 2019). Además de contrastarlo con la realidad infraestructural.

Por otra parte, este trabajo se trata de un estudio de caso intrínseco interpretativo, debido a la pretensión comprender y explicar el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos que ejercen los cambios organizacionales para desarrollar la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Además, se dice que es un estudio de caso en el sentido que lo plantea Stake (2007), debido a la necesidad de comprender el fenómeno de inclusión de estudiantes con discapacidad desde el cambio organizacional, esta no puede ser observada desde un aspecto único, a razón de la

complejidad que representa para la institución de educación superior la gestión de la inclusión, se requiere comprender los procesos o cambios organizacionales que conforman la inclusión, así como también aquellos que la inhiben o que la estimulan.

CASO

Para este estudio, se abordó el caso de la Universidad de Guadalajara (UdeG), concretamente el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA). La razón para elegir este caso corresponde a que fue el primer centro universitario de la red UdeG en contar con una iniciativa para desarrollar adecuaciones infraestructurales para estudiantes con discapacidad motriz. Esta iniciativa denominada “proyecto Oscar” en honor a Oscar, estudiante con una discapacidad que le permitía transitar y movilizarse en forma diferente. Además, este centro, CUCEA, cuenta con Plataforma del Programa de Inclusión, el cual realiza diversas gestiones a favor de la inclusión de estudiantes con discapacidad, entre otros. También es importante anotar, que este centro universitario es idóneo debido a la accesibilidad que se tiene para abordar las entrevistas y escalas.

PARTICIPANTES

Los sujetos que conforman la muestra para este trabajo de investigación, son aquellos responsables de las oficinas que, por sus funciones y atribuciones, según el orden jurídico del CUCEA y UdeG, son más cercanas a promover la inclusión: Consejo no permanente de CUCEA; Rectoría; Secretario Académico; Coordinación de programas licenciatura; Coordinación de extensión y difusión cultural; Coordinación de servicios académicos; Coordinación CTA; Coordinación de Planeación; Secretario Administrativo; Coordinación de Finanzas; Coordinación control escolar; Unidad de Programa de Plataforma de Inclusión y Equidad.

Sin embargo, en el camino del trabajo de campo se agregaron oficinas que se hicieron presente en algunas entrevistas y que sus gestiones resultan relevantes para la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz: Unidad de Seguridad Preventiva Integral; Tutorías, Becas, Intercambio Académico; Servicios Generales.

Desafortunadamente algunas oficinas no mostraron interés en participar como informantes, por lo cual no tenemos algunos de sus testimonios.

ABORDAJE DEL ANÁLISIS

El enfoque del Ecosistema o Ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1991) analiza las influencias de diferentes entornos en un ambiente ecológico que se influencian mutuamente para ejercer un cambio. Estos ambientes ecológicos están compuestos por 4 entornos o estructuras seriadas, donde cada entorno o estructura tiene influencia en la otra:

microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Para esta investigación se consideró, en razón de que, para responder a la discapacidad motriz, se necesitan, además de diseños infraestructurales adecuados, también las gestiones inclusivas en servicios académicos como tutorías, bibliotecas, tecnología y a propia oficina de inclusión (Kozleski y Waitoller 2010; Zhu y Wang, 2010; Mugambi, 2017). Por lo tanto, la distribución queda de la siguiente manera:

1. Pondremos en el centro de este ecosistema, al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, el cual representa a la Universidad de Guadalajara. Esto a razón de que cuenta con un Plataforma de Programa de Inclusión, política institucional de inclusión, además es uno de los primeros centros en realizar acciones afirmativas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.
2. El microsistema se caracteriza por el patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que una oficina o unidad tiene un entorno determinado y que influye directamente en el cambio en otras oficinas o unidades. Se consideró debido a la estructura organizacional de CUCEA y en función de las atribuciones establecidas en su normativa (Estatuto General UdeG, 2021; Estatuto Orgánico CUCEA 2019), que las oficinas que tienen una relación más cercana a las gestiones encaminadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz: 1) Unidad de Programa de Plataforma de Inclusión y Equidad; 2) Coordinación de Extensión y Difusión; 3) Coordinación de tecnologías para el aprendizaje; 4) Coordinación de Servicios Académicos; 5) Coordinación de Planeación; 6) Coordinación de control escolar; y 7) Coordinación de Finanzas. Con base en la normativa que rige al CUCEA, principalmente estas tres oficinas dentro de sus funciones y atribuciones tienen fuertes lazos con las gestiones que hacen posible o no a inclusión de estudiantes con discapacidad motriz. En este ambiente ecológico no solo es importante las propiedades objetivas, sino también la forma en que las personas perciben la inclusión de estudiantes con discapacidad, como se vive y como se observa, todo lo anterior desde la gestión.
3. La siguiente estructura es el mesosistema, que se caracteriza por la participación de dos o más entornos en los que la persona en proceso de cambio participa activa o no activamente. Es decir, es la interacción o la interconexión que guarda con otro ambiente, por ejemplo, la interconexión que existe entre mesosistema-microsistema y mesosistema-exosistema.
4. Siguiendo con la ruta del ambiente ecológico, se encuentra el Exosistema. Este entorno o estructura del ambiente ecológico es el primero en el que la persona en proceso de cambio no participa activamente. En este caso, de acuerdo con la estructura organizacional, tenemos dos grandes divisiones generales estas son: 1) secretaría Académica; 2) secretaría Administrativas. Estas dos oficinas además de contar con atribuciones

decisivas, también tienen forman parte del consejo universitario permanente, por lo cual tienen gran influencia en las decisiones que tome el rector del centro universitario.

OBTENCIÓN DE LOS DATOS

Para acercarme a los informantes, se ha extendido una carta explicando a través de ella y vía email, las razones y la importancia de ser entrevistados y el valor que puede reflejar en el presente estudio.

INSTRUMENTO

Se trata de una entrevista semi-estructurada, debido a las características del objetivo general y el alcance de esta investigación, es pertinente implementar una herramienta como lo es, la entrevista semiestructurada. Con este tipo de instrumento se puede conocer, comprender la realidad de cada sujeto con respecto a un contexto y problemática, las percepciones y sentimientos (Bearman, 2019; Husband 2020; Lázaro Gutiérrez, 2021; López Sosa, 2020).

Otra de las características de estos instrumentos, es la flexibilidad y dinamismo que permite a la hora de hacer la entrevista, debido a que las preguntas pueden funcionar como una guía y al mismo tiempo se puede acceder a conocimiento que no se tenía contemplado, pero que resulta relevante para la investigación.

En cuanto al censo infraestructural inclusivo, se construyó teniendo en cuenta las normativas mencionadas al inicio de este trabajo. Resultando 4 áreas principales de la infraestructura inclusiva.

- Aulas.
- Baños.
- Elevadores.
- Estacionamiento.

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

Por otra parte, y basándome en la literatura que guía el abordaje del análisis de este trabajo (ecología del desarrollo humano, (Brofenbrenner, 1991), aunado a los conceptos propios derivados de las organizaciones inclusivas e inclusión en educación, enfocado en los contextos universitarios tenemos las siguientes categorías iniciales para el estudio y que forman parte del instrumento para la recogida de datos. A continuación, los presento.

A) Habilidades socio-emocionales de la organización

Por razones prácticas y para no entrar en conflicto con definiciones que guardan una invisible línea fronteriza, las habilidades socio-emocionales de la organización engloba la empatía, liderazgo, trabajo colaborativo, rol positivo hacia la inclusión y reconocimiento, valoración y respeto.

Entendiendo entonces que estas habilidades socio-emocionales en la organización son aquellas que permiten entender, comprender y reconocer las emociones y vivencias a través de las experiencias ajenas, relacionándose con respeto y valorando la opinión e ideas de los demás en evaluación, diseño, ejecución de soluciones a problemas de inclusión de estudiantes con discapacidad, trabajando de forma colaborativa por separado o en conjunto entre las diferentes oficinas o dependencias que tienen una injerencia normativa para el mejoramiento de la inclusión, el compromiso hacia la diversidad e inclusión a través de la asignación de recursos y asumir la responsabilidad de realizar trabajos en pro de la inclusión y que permite incidir en los cambios hacia la inclusión. Compartiendo entre sí valores y creencias positivas hacia la inclusión (Ainscow y Sandill, 2010; Archer y Cameron 2013; Bronfenbrenner, 1991; Delloitte, 2019; Meneses y Larkin; 2012; Sabharwal, 2014; Salkangas y Ainscow, 2017).

Con esta categoría, lo que se busca es indagar, es el estado actual de los agentes en cuanto a conocimiento de necesidades de estudiantes con discapacidad, los ajustes razonables que se han realizado para mejorar la accesibilidad a los espacios. Los mecanismos que tiene la universidad para conocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad, así como también los mecanismos para diseñar estrategias, ejecutarlas y evaluarlas. También se observa el trabajo interno en estos procesos, las colaboraciones, los acuerdos o desacuerdos, las alianzas entre las diferentes oficinas que laboran en la universidad, el compromiso que se muestra a través de la asignación recursos económicos y humano para la mejora de la inclusión.

B) Infraestructura universal y adecuaciones

Esta segunda categoría se refiere al estado infraestructural de la universidad que permite eliminar las barreras de la movilidad, el acceso y el libre tránsito dentro de los espacios universitarios, ya sea con diseño universal o con adecuaciones.

La infraestructura universal se refiere a los espacios de reciente creación, a partir de las normas que hacen posible dichas infraestructuras (en el caso de la Universidad de Guadalajara, a partir de la Política Institucional de Inclusión), que cuenta con todas las medidas para el ingreso de cualquier persona a cualquier espacio. Entradas universales, señalamientos, baños universales entre otros. A diferencia de las adecuaciones, estas son aquellas que se realizan sobre la infraestructura hecha y que permiten una accesibilidad y transito adecuado. Con esto nos referimos a los espacios que por la antigüedad no puede, sino hacerse solo adecuaciones (Libertun de Duren, 2022; ONU-HABITAT, 2021).

El objetivo de esta categoría se centrar conocer que tipo infraestructura tiene la mayormente la universidad en sus espacios, conocer las posibles

carencias y explicaciones a esto. Así como también conocer los lineamientos que siguieron para adecuar dichos espacios.

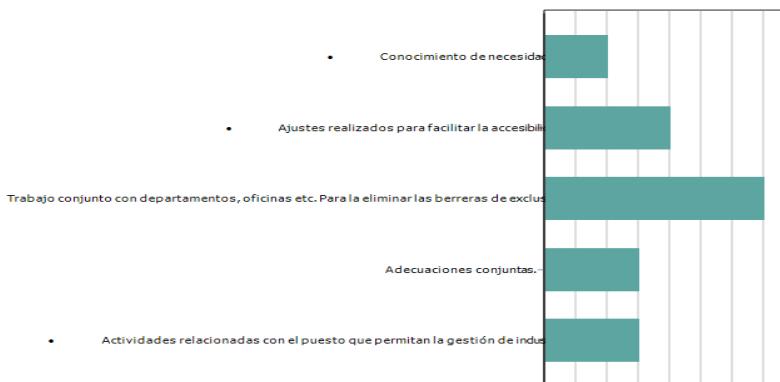
RESULTADOS

En esta entrega, los resultados que se presentan son parciales. Debido a que el trabajo investigativo y de análisis está por concluir. Estos resultados se centran en las habilidades socio-emocionales de la organización, así como también la percepción de lo que es la inclusión de estudiantes con discapacidad. Aunado a algunos resultados del censo infraestructural inclusivo.

RESULTADOS HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LA ORGANIZACIÓN

En este apartado se muestran los resultados relacionados con la parte organizacionales y sus habilidades como organización, por ejemplo, en el grafico 1 se muestra que la Universidad de Guadalajara existe mayormente un trabajo conjunto entre oficinas o departamentos para eliminar las barreras de la exclusión. Así como también se observan que realizan ajustes para facilitar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad motriz.

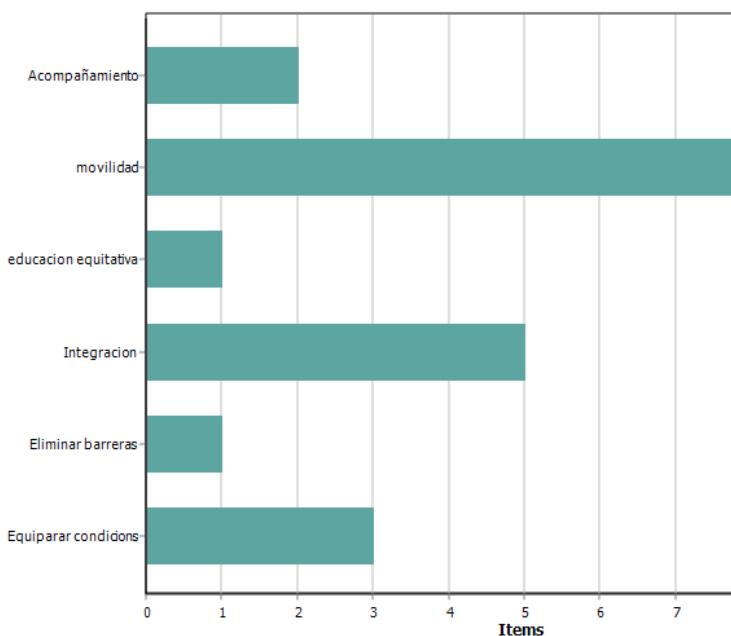
Gráfico 1. *Habilidades socioemocionales de la organización (universidad).*



Fuente: elaboración propia a partir de entrevista semi estructurada

El grafico de barras número 2, indica que, para la universidad, la inclusión es principalmente la movilidad, la integración, el acompañamiento, equiparar condiciones.

Gráfico 2. *Principales conceptos que la organización relaciona con inclusión.*



Fuente: elaboración propia a partir de entrevista semi estructurada

RESULTADO CENSO INFRAESTRUCTURAL INCLUSIVO

En este apartado se muestran algunos resultados del censo infraestructural inclusivo. En el que se observa el evidente trecho que existe en las adecuaciones físicas para el acceso a todos los rincones del espacio universitario.

AULAS

Tabla 1. Mínimo un espacio para el uso de una persona con discapacidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No cumple	102	56.0	56.0	56.0
	Cumple	80	44.0	44.0	100.0
Total		182	100.0	100.0	

En la primera tabla 1 se observa que solo el 44% de las aulas cumplen con un espacio para el uso de personas con discapacidad.

Tabla 2. Mesa con una altura de 72 cm

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No cumple	102	56.0	56.0	56.0
	Cumple	80	44.0	44.0	100.0
Total		182	100.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

Sin embargo, aunque pudiera existir espacio, las condiciones del mobiliario no son los adecuados. Y esto se observó en la Tabla 2, en donde el 56% de las aulas no cuentan con mobiliario adecuado para personas con discapacidad motriz.

Tabla 3. Cambios en el nivel de piso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No existe	43	23.6	23.6	23.6
	Existe	139	76.4	76.4	100.0
Total		182	100.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

En la tabla 3. se observa que las aulas o salones de clases siguen teniendo desniveles pronunciados que impiden la movilidad dentro del salón. Resultado que el 76% existe un desnivel en ocasiones pronunciados y en ocasiones leves.

BAÑOS

Tabla 4. Sanitario de uso exclusivo o sanitario mixto con entrada independiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No existe	2	8.7	10.0	10.0
	Existe	18	78.3	90.0	100.0
	Total	20	87.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

En cuanto a la infraestructura de baños inclusivos se observa que existen mayormente (78.3%) baños adecuados para estudiantes con discapacidad motriz.

Tabla 5. Barra de apoyo de 90 cm de longitud, 80 cm de altura con respecto al piso y 45 cm de distancia del inodoro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No existe	6	26.1	30.0	30.0
	Existe	14	60.9	70.0	100.0
	Total	20	87.0	100.0	

Sin embargo, no todos cuentan con los accesorios que debe disponer un sanitario accesible. Para muestra de observa en la tabla 5, que no todos cuenta con la barra reglamentaria que permite de agarre y sostenimiento de las personas con discapacidad motriz.

Tabla 6. Gancho para muletas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No existe	18	78.3	90.0	90.0

Existe	2	8.7	10.0	100.0
Total	20	87.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

Otra de las condiciones para que los sanitarios de denominen inclusivo es el “gancho para muletas”, el solo existe en dos de los sanitarios disponibles para personas con discapacidad.

Tabla 7. *Evidencia de la infraestructura de los baños inclusivos*

Evidencia



La mayor parte de los baños cuentan con gancho, pero este tipo de ganchos no se consideran inclusivos según las normas revisadas.



Los mingitorios en su totalidad no son inclusivos debido a que la altura excede lo reglamentario de la Normas y especificaciones para estudios, proyectos, construcción e instalaciones, Volumen 3 Habitabilidad y funcionamiento, Tomo II Accesibilidad (SEP, 2019). Además de las barras reglamentarias a cada lado.



Algunas de las entradas en los baños inclusivos no pueden acceder una persona en silla de ruedas debido al angosto espacio que tiene.



Por último, aunque los baños cumplen con algunas características inclusivas, los accesorios como son el soporte de papel higiénico se encuentran destruidos.

Fuente. elaboración propia

ELEVADORES

Tabla 8. Dimensiones. Mínimo 1.10 de ancho por 1.40 m de fondo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No Existe	1	20.0	20.0	20.0
	Existe	4	80.0	80.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

Con respecto a los elevadores, el centro cuenta con un total de 7 elevadores, censados hasta el momento 5. De los cuales se muestra que solo uno no cumple con las especificaciones requeridas en cuanto a las dimensiones del mismo.

Tabla 9. Puertas. Deben abrirse mínimo 0.90 m

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No Existe	1	20.0	20.0	20.0
	Existe	4	80.0	80.0	100.0
	Total	5	100.0	100.0	

Fuente. elaboración propia

En la tabla 9 se muestra que solo 4 de los 5 elevadores tienen la medida reglamentaria en el ancho de la puerta. Sin embargo, aunque los elevadores tienen características reglamentarias en su mayoría, se muestra en las siguientes imágenes la existencia de un desnivel en el piso antes de entrar en el elevador, lo que puede dificultar la movilidad de los usuarios.



Fuente. elaboración propia

ESTACIONAMIENTO

Tabla 10. *Medidas del cajón serán de 5 m de fondo por 3.80 m de frente*

Válido	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No existe	12	46.2	48.0	48.0
Existe	13	50.0	52.0	100.0
Total	25	96.2	100.0	

Fuente. elaboración propia

En la tabla 10 se muestra 26 estacionamientos que han sido contabilizados hasta el momento en que se ha hecho este reporte parcial de investigación. Solo el 50% de los estacionamientos preferentes tienen las medidas reglamentarias para denominarse como tal.

Tabla 11. Los cajones preferentes deberán ubicarse lo más cerca posible a la entrada del edificio y deberán contar con una alineación con respecto a la superficie del ingreso a los establecimientos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No existe	7	26.9	28.0	28.0
	Existe	18	69.2	72.0	100.0
	Total	25	96.2	100.0	

Fuente. elaboración propia

Tabla 12. Estacionamiento preferente en el que se cumple la norma, pero las condiciones no son idóneas





Fuente. elaboración propia

DISCUSIÓN

De acuerdo con lo propuesto por Brofenbrenner (1991), diversos autores (Ainscow y Sandill, 2010; Archer y Cameron 2013; Delloitte, 2019; Meneses y Larkin; 2012; Salkangas y Ainscow, 2017; Sabharwal, 2014) indican que los resultados, la organización, en este caso, el centro universitario, puede decirse que existen gestiones incluyentes. Es decir, existe un trabajo colaborativo por separado y en conjunto. En el que se permiten hacer adecuaciones conjuntas para la accesibilidad de las y los estudiantes con discapacidad motriz.

La percepción que tienen sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad motriz es aquella que implica principalmente la movilidad de los estudiantes, eliminación de barreras de exclusión, educación equitativa entre otras. Sin embargo, en las imágenes presentadas, se observa la gran falta de infraestructura adecuada para su accesibilidad. Esto cae en contradicción de lo que se plantea para las gestiones inclusivas, en el que debe caber el conocimiento de las principales necesidades de los estudiantes, que, si bien en este caso puede ser la movilidad, también una de las necesidades es tener mobiliario adecuado, sanitarios en buenas condiciones (Bronfenbrenner, 1991; Delloitte, 2019; Meneses y Larkin; 2012).

CONCLUSIONES

A partir de los resultados parciales, se observa que uno de los retos más grandes en las universidades es la gestión de una infraestructura inclusiva. Otro de los retos más relevantes es el conocimiento sobre las necesidades

de los estudiantes con discapacidad motriz y sus gestiones, es decir, algún diagnóstico participativo que permita comprender estas necesidades.

Si bien, la Universidad de Guadalajara, le falta camino por recorrer, es importante destacar que como organización si se apuesta por las colaboraciones entre oficinas para impulsar las gestiones inclusivas. Lo que resulta bastante positivo.

REFERENCIAS

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176.
- Aysola, J., Barg, F. K., Martínez, A. B., Kearney, M., Agesa, K., Carmona, C., y Higginbotham, E. (2018). Perceptions of factors associated with inclusive work and learning environments in health care organizations: a qualitative narrative analysis. *JAMA Network Open*, 1(4).
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Centro de los Estudios en la Educación*.
- Bourke, J., y Dillon, B. (2020). The six signature traits of inclusive leadership. Deloitte.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidos Iberica, Ediciones S. A.
- Deloitte (2019). *The bias barrier: Allyships, inclusion and everyday behaviors. State of Inclusion Survey*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/about-deloitte/inclusion-survey-research-the-bias-barrier.pdf>
- Husband, G. (2020). Ethical data collection and recognizing the impact of semi-structured interviews on research respondents. *Education Sciences*, 10(8), 206.
- Kozleski, E.B., y Waitoller, F.R. (2010). Teacher learning for inclusive education: understanding teaching as a cultural and political practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7): 655-666. <https://doi.org/10.1080/1360311003778379>
- Lázaro Gutiérrez, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semi-estructuradas y libres. Análisis de contenido. En J.M. Tejero González (edic.) *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 65-83). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

- Libertun de Duren, N. (2022). *Las ciudades como espacios de oportunidades para todos: cómo construir espacios públicos para personas con discapacidad, niños y mayores*. Inter-American Development Bank. <http://hdl.handle.net/11181/6528>
- Lopez Sosa, C. (2020). *Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz*. Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social. Universitat Pompeu Fabra.
- Mugambi, M.M. (2017). Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 4(10): 92-106.
- Murillo Mora, M. (2018). Gestión económico financiera basada en procesos: definición para universidades públicas. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/09/gestion-economico-financiera.html>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- ONU-HABITAT. (2021). La nueva Agenda Urbana. <https://publicacionesonuhabitat.org/onuhabitatmexico/Nueva-Agenda-Urbana-Ilustrada.pdf>
- Salokangas, M., y Ainscow, M. (2017). *Inside the autonomous school: Making sense of a global, educational trend*. Routledge.
- Sambo, F. y Imiete, U. (2018). Internal control system as a mechanism for effective fund Management of universities in Bayelsa State. *Global Journal of Social Sciences*, 17(1).
- Schenkel, E., y Pérez, M. I. (2019). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227-233.
- Stake R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tumwebaze, C. (2022). *Internal controls and financial management of public universities in Uganda* (Doctoral dissertation). Busitema University.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de*

aprendizaje permanente para todos.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

Zhu, J., y Wang, L. (2010). Humble Opinions on Inclusive Educational Idea. *International Education Studies*, 3(3): 32-35.

Personas con Discapacidad: La correlación educación-trabajo. ¿Una interminable vulneración de derechos?

Gabriela Hernández Islas

gabrielaunimetropolitana@gmail.com

Consejería Jurídica del Ejecutivo del Estado de Tlaxcala

RESUMEN

El presente trabajo es de tipo teórico-investigativo y abordará diversos derechos humanos de las personas con discapacidad que son imprescindibles para poder gozar de un derecho a la educación, entre ellos el derecho a la igualdad, a la no discriminación, a la accesibilidad; y lo correlacionará con la imperante necesidad de la comprensión y adopción de un concepto que ha eclosionado en el último siglo: La perspectiva de discapacidad. Uniendo estos elementos podremos percarnos si existe o no un acceso en igualdad de condiciones al derecho a la educación para las personas con discapacidad y cómo esto puede repercutir en el derecho al trabajo de dicho grupo vulnerado.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, trabajo inclusivo, desempleo de personas con discapacidad, capacitismo, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar debemos advertir al lector que hablaremos en tercera persona, pero también en carne propia, ya que quien escribe es una mujer con discapacidad, por ello podremos ponernos en ambas situaciones.

Pues bien, las personas con discapacidad (en adelante PCD) han sido un grupo altamente vulnerado que ha permanecido en la periferia social desde el inicio de las sociedades; se nos ha considerado “indeseables”, “poseídos”, “enfermos” y ahora, bajo un discurso aparente de derechos humanos, “personas” (aunque a la vista resalte que no gozamos de los mismos derechos humanos y menos de la igualdad como pilar de acceso a los mismos).

Hoy día, la diversidad humana, y, aún más, la dignidad ha adoptado una faceta dogmática, desligándose totalmente del elemento humano que es de donde provienen y que debe ser su razón de protección, esto genera la inexistencia de una perspectiva de discapacidad que ya se ha vuelto un pilar sin el cual las PCD no podremos avanzar en igualdad.

Así, debemos comprender que pese a lo que menciona la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), la Constitución mexicana (CPEUM), la legislación federal y de cada entidad federativa, los

derechos reconocidos en dichos instrumentos jurídicos se encuentran muy lejos de la realidad en la que las PCD nos encontramos.

Uno de esos derechos que parece encontrarse a años luz de ser garantizado es la educación inclusiva la cual requerirá de sendos pilares para poder ser construida: igualdad, no discriminación, accesibilidad (en todas sus dimensiones) y perspectiva de discapacidad (PD). Por ello el presente trabajo hará un pequeño recorrido por cada uno de estos retos afrontar y expondremos cómo se encuentra cada uno respecto a las PCD para continuar con su interrelación con la educación inclusiva (EI) y de ésta con el derecho al trabajo, comprendiendo que ambos se encuentran íntimamente ligados y que la vulneración de uno repercute en el otro y esto generará dependencia y atropello de la dignidad de las PCD. Finalizaremos exponiendo algunas reflexiones que han de ser tomadas en consideración si se desea avanzar no sólo a una EI sino a una sociedad inclusiva donde todas las personas tengamos cabida.

DERECHO A LA IGUALDAD

Nos parece que el inicio de todo debe ser sabernos iguales, y la pregunta que algunos podrían hacerse es ¿iguales en qué? Para intentar responder a este cuestionamiento acudiremos a algunos autores que nos ayudarán a delimitar la delgada y fina línea que constituye la igualdad en los seres humanos.

Ya Aristóteles nos hacía referencia a la igualdad, aquello que él distinguía como parte de la justicia, una medianidad, pero el concepto que queremos rescatar del estagirita es aquel “sentido proporcional de otorgar igual a los iguales y desigual a los desiguales” (2005, p. 159). Aristóteles, buscando el aspecto y sentido de lo justo, indica por qué no siempre se puede proporcionar en la misma medida para todos respecto de algo, no todos necesitamos lo mismo y no todos requerimos en la misma medida de ello. Desde la perspectiva de las personas con discapacidad no requerimos los mismos recursos (llámese a estos económicos, sociales, de salud, educativos, etc.) que las demás personas, no sería justo entonces que se nos tratara como a los demás (en el sentido de proporción), y no por ello sería injusto que a los demás no se les trate en la misma amplitud o nivel.

Ahora, avanzando más en la historia encontramos a la igualdad en ideas contractualistas como las de Hobbes, y Rousseau. Hobbes, mencionó que “todos los seres humanos son iguales” (1980, p. 11), esta cuestión más que ser positiva se toma como algo negativo debido a que esa igualdad se da en un estado de naturaleza donde las relaciones sociales se rigen por las pasiones humanas, así se genera un tipo de descontrol y, por ende, deberá crearse un pacto originario que permita al hombre sobrevivir. Ahora bien, fue Rousseau quien mencionaba que “los bienes más preciados del ser humano eran tanto la libertad como la igualdad” (2003, p. 84).

Sin embargo, fue Kant (1979) quien concibió al hombre como un fin en sí mismo, aunque claro que la teoría kantiana tiene sus contras para las PCD ya que para gozar de ese estatus igualitario kantiano debías contar con algo indispensable: el raciocinio, y este debía encontrarse en un estado perfecto; pero con los pros y los contras de la teoría kantiana se logró concebir que los seres humanos éramos fines y no medios.

Ahora, de manera ya contemporánea hay un autor que expone de forma exquisita una respuesta a la interrogante que planteamos al inicio de este apartado, y nos referimos a Sen. Amartya al buscar a qué igualdad debe aspirar el ser humano llega a la incuestionable respuesta de todo: a la “igual dignidad” (Kant, 1979, pp. 134-156).

Así, todos nacemos iguales en dignidad y esto significa también una igualdad en los derechos de los que debemos gozar y que se nos deben garantizar; con ello inician la mayoría de tratados en derechos humanos, reconociendo esta igualdad sin la cual los seres humanos no podríamos decirnos tampoco libres. Sen también menciona que “la igualdad debe partir siempre de la idea de potenciar las capacidades de todos los seres humanos” (2019, p. 224), con todas las particularidades que ello implica, es decir, sin ignorar la gran diversidad humana. Ergo, la igualdad se yergue siempre (y debe) sobre la diversidad y dignidad humanas.

Ahora bien, recurriendo a las cuestiones jurídicas, la igualdad es el derecho de todos los seres humanos a ser iguales en dignidad, a ser tratados con respeto y consideración y a participar sobre bases iguales en cualquier área de la vida, llámese a estas áreas: económica, política, social, cultural, civil, etc. No nos detendremos a hablar de la división doctrinaria de igualdad (sus ya conocidas modalidades: formal y sustantiva), lo que sí debemos decir es que el derecho a la igualdad ha estado reconocido desde la creación de nuestra actual Constitución en 1917, en sus artículos 1º y 4º, y que dicha igualdad se vio robustecida, posteriormente, por una cláusula de no discriminación.

En cuanto a los tratados internacionales, el derecho comienza su reconocimiento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948 en donde en su artículo 1º dispone: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), y a este se acompañó inmediatamente la cláusula de no discriminación en su artículo 2º “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna (...)” (Ibid.), y no podría haber sido de otra forma después de los horrores acaecidos en la 2ª GM.

Las PCD hemos sido, desde hace siglos, concebidas no en igual dignidad y no respetando la diversidad humana, por ello es que en 2006 emerge la CDPD como respuesta al capacitismo, a la discriminación y a la exclusión social que hemos sufrido las PCD. Huelga decir que la CDPD también prevé

el derecho a la igualdad en su artículo 5 (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

La sustancia del derecho a la que hemos aludido siempre va a tener en su núcleo a la dignidad humana que nos piense y nos conciba siempre como seres diversos; y desde luego que va entrelazado con todos los demás derechos existentes y cuánto más con el derecho a la educación inclusiva (EI), puesto que lograr una EI es un reto que no le pertenece sólo al Estado sino a la humanidad.

Pasamos ahora a exponer un derecho sin el cual no podremos avanzar en el camino de la inclusión ni de la igualdad, nos referimos a la no discriminación.

LA NO DISCRIMINACIÓN

El principio de no discriminación se refiere a la garantía de igualdad de trato entre los individuos, sean o no de una misma comunidad, país o región. Es decir, vela por la igualdad de derechos y la dignidad de todas las personas.

Sus orígenes se sitúan en la Declaración de los Derechos del Ciudadano, que tuvo lugar en la Revolución Francesa, aunque entonces el término no estaba del todo precisado. Cuando sí quedó establecido como un principio fundamental de la condición humana fue tras la Carta de Derechos Humanos de 1948 (DUDH).

Pues bien, el derecho a la no discriminación no es de tradición tan lejana para nuestro país ya que fue concebido hace apenas 22 años cuando el 14 de agosto de 2001 se reforma la CPEUM (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos) y queda estatuido en el párrafo quinto del artículo 1º y que prohíbe, a través de una cláusula abierta, cualquier tipo de discriminación motivada, entre otras cosas, por las discapacidades; así y de acuerdo con esto la discriminación se presenta cuando se trata a un individuo o a un grupo de personas de manera ilegal o desfavorable por motivos de raza, color de piel, religión, nacionalidad, discapacidad, preferencias sexuales etc., pues se parte de la base de que todos los seres humanos somos iguales y además gozamos de dignidad; esta prohibición por encontrar sustento en dicha dignidad permea en todo el orden jurídico nacional e internacional y no sólo obliga a las autoridades del Estado a respetarlo, sino que además impone y se proyecta a todos y todas las personas, de tal modo que todos y todas, sin excepciones, estamos obligados a respetar el derecho a la igualdad y a la no discriminación.

Ahora, es innegable la constante exclusión y discriminación a la que las PCD debemos hacer frente en nuestro día a día y que van desde la falta de accesibilidad en infraestructura y servicios hasta la negación en el goce y ejercicio en igualdad de todos nuestros derechos humanos. Ante estas situaciones a las que nuestro país no ha hecho frente, es el Comité sobre

los Derechos de las PCD de la ONU quien se ha encargado de emitir observaciones y en particular la Observación General número 6 sobre la igualdad y no discriminación de las PCD (CRPD/C/GC/6, 2018) en donde proporciona sendos instrumentos a los Estados Partes para que los implementen y se logre disminuir la brecha de desigualdad y discriminación que nos aqueja.

De todas las formas en que ha de cumplirse la referida Observación, México no ha instrumentado (o no ha querido instrumentar) ninguno de los mecanismos y tampoco ha puesto en marcha al menos una política mínima que permita a las PCD gozar de derechos tan básicos e imprescindibles como el de la igualdad, la no discriminación, la educación, el trabajo y la salud.

Hoy, las PCD continuamos siendo blanco de desigualdades estructurales, de múltiples discriminaciones, de inaccesibilidad, o sea que nuestra igual dignidad no es respetada y nuestra diversidad humana es vista (por la gran mayoría poblacional y por el Estado) como prejuicio y desventaja. El modelo social de discapacidad no ha logrado mermar los ecos del modelo médico-rehabilitador que nos ha legado una sociedad capacitista y excluyente. Así, actualmente las PCD tenemos necesidad de que todas las personas tengan en su haber una perspectiva de la que muy poco se ha hablado: perspectiva de discapacidad, ya que a través de ella podremos reconocernos en el otro, ese otro que es también un ser humano, que es también un ser digno, que es una PCD y que goza (y debe gozar) de igualdad.

La ineludible perspectiva de discapacidad y las dimensiones de la accesibilidad

Entendemos que el eje temático gira en torno a la EI, pero si no hablábamos de igualdad y no discriminación sería tanto como desechar construir un edificio sin los cimientos necesarios para ello, y es que una condición sine qua non de la EI es precisamente gozarla en igualdad de condiciones, accesibilidad y sin discriminación alguna, comprendiendo que la educación debe ajustarse a las medidas y necesidades de cada ser humano y no a la inversa, para entender esto último es necesaria una perspectiva de discapacidad en el actuar estatal y social, y éste es el tema que ahora mismo nos ocupa.

La perspectiva de discapacidad (en adelante PD) es una cuestión que se ha venido construyendo poco a poco y que debe permear en todo lo que se realice y que va pensada en un todo para todos y todas, sin dejar a nadie atrás ni fuera.

La PD, acorde con Palacios es una herramienta conceptual y procedural que pretende visibilizar la desigualdad estructural de las PCD la cual desde luego es consecuencia de barreras: físicas, comunicacionales, actitudinales

e incluso legales, las cuales impiden el goce y ejercicio de los derechos en condiciones de igualdad (2021, 21 de mayo), acorde con lo mencionado y desde la perspectiva muy particular de quien escribe, la PD tendrá tres ejes (esta es una propuesta de la autora): transversalidad, interseccionalidad e hiper-disciplinariedad, ya en publicaciones hemos hecho referencia a estos ejes (Hernández Islas, 2022, perspectiva de discapacidad frente a la Constitución de la Tierra. Crítica a la concepción ferrajoliana, Revista de Garantismo y Derechos Humanos, 95-118).

Ahora bien, la PD acompañada de un enfoque de derechos humanos nos permitirá, entonces, pensar en todo para todas las personas, pretender concebir cualquier circunstancia (incluyendo una educación inclusiva) sin ésta PD será infructuoso ya que seguiremos en una otredad excluyente y sin respeto por la diversidad y dignidad humanas.

En consecuencia, resulta no sólo necesario sino ineludible que la PD permee en todos los ámbitos y niveles públicos, pero también en los privados, ya que desde la sociedad es desde donde erigimos y eliminamos prejuicios, es desde la sociedad desde donde existimos.

Pues bien, a través de la PD se ha podido comprender que la accesibilidad tiene dimensiones (principio, obligación y derecho), y que a través del cumplimiento y respeto a cada una de ellas (y sólo así) podrá arribarse a repensar y ejecutar una educación inclusiva para todos los seres humanos (Hernández Islas, 2021, marzo 4) y es que debemos hacer hincapié en que cualquier derecho que no sea accesible no podrá ser llamado “derecho” puesto que se estaría convirtiendo más bien en un mero ideal inalcanzable para grupos poblacionales en situación de vulneración, sobre todo tratándose de PCD, se convierte en una deuda eterna, en una exclusión y discriminación perpetuas.

Educación inclusiva: La eterna deuda mexicana con las PCD

Quizás esté de sobra mencionar en este espacio qué es la EI o, mejor dicho, lo que ha de ser la EI, y es que esta implica que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de una determinada “comunidad” aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos quienes presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

Se trata de dotar de una enseñanza de calidad a todos, adaptada a sus necesidades. Por lo tanto, la EI se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias.

Se fundamenta en la necesidad de proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa; entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros,

por lo cual nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

En este sentido, el Comité de los DPCD, insiste en que las PCD, incluyendo niñas y niñas con discapacidad debemos ser consultados e implicados activamente en todos los aspectos de la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de políticas de EI y que hemos de ser reconocidos como colaboradores y no como meros receptores de la educación.

Ese es el corazón de la EI, pensar a la educación con la perspectiva de discapacidad, garantizando nuestra igual dignidad y, por tanto, el acceso a este derecho; es no dejar a nadie fuera ni atrás; debe desde ya comprenderse que la educación debe ser siempre especial a cada ser humano.

Ahora, en nuestro país desde la promulgación de la Constitución de 1917, la educación ha sido considerada un derecho de los habitantes. Al redactar el artículo 3º, los constituyentes de Querétaro consideraron que este derecho debía extenderse a toda la niñez mexicana sin excepciones. Ésta es, quizás, la primera declaración en nuestro país relacionada con la EI que podemos considerar. Han pasado ya 106 años desde la promulgación de nuestra Constitución y la intención de que la educación abarque a todas las personas sigue siendo asunto pendiente.

Tratándose de EI para PCD el artículo 24 de la CDPD estatuye y protege tal derecho que ha de ser garantizado por los Estados, y no hace alusión sólo a la educación básica sino a la educación superior que hoy por hoy se encuentra en la lejanía de una utopía nacional.

El INEGI y la ENADID (2018) poseen cifras alarmantes respecto de la poca población con discapacidad que ejercen su derecho a la educación y esas cifras se recrudecen cuando hablamos de la educación superior, tan es así que sólo 5% de PCD ingresan a escuelas de niveles superiores.

En México la mayor tasa de deserción escolar la tienen las niñas y mujeres con discapacidad. A educación básica asisten el 79% de las niñas y adolescentes; sólo el 19.6% asisten a educación superior y sólo 4% de las mujeres con discapacidad logran terminar la Universidad (INEGI,2020) ¿Acaso no tenemos el mismo derecho a recibir educación? ¿Acaso no merecemos ser profesionistas? ¿No merecemos potenciar nuestras capacidades?

Y todas estas fallas, toda la inaccesibilidad en nuestro derecho a la educación repercute en otro derecho igual de vital: el derecho al trabajo

SIN EDUCACIÓN NO HAY EMPLEO ¿ENTONCES HACÍA DÓNDE NOS DIRIGIMOS?

El enunciado de este apartado podría ser una de las terribles consecuencias de la falta de PD, de accesibilidad, de igualdad, de no discriminación de las

PcD en cada uno de nuestros derechos, incluyendo el derecho a una EI de calidad.

De acuerdo con el INEGI (2020) más de 7.1 millones de personas en México tenemos discapacidad, lo que simboliza el 5.7% de la población total del país. Ahora, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) las PcD con frecuencia nos encontramos relegadas a trabajos de bajo nivel y pocos ingresos, con escasa seguridad social o segregados del mercado primario, y los hombres tienen el doble de probabilidad de conseguir empleo.

Lo anterior también lo constatan las cifras del INEGI ya que ha reconocido que de cada 10 PcD en edad de trabajar sólo 4 acceden al trabajo y 3 de ellos son hombres; lo cual significa que sólo 1 mujer tiene empleo. O sea, las PcD no accedemos en igualdad a nuestro derecho al trabajo y muchas veces se debe a argumentos que se respaldan en la falta de preparación profesional lo cual a su vez genera pobreza, problema que afecta de manera desproporcionada a las PcD cuya población se encuentra entre los más pobres del mundo.

La CDPD en su numeral 27 estatuye el derecho al trabajo, previendo: el derecho a trabajar en igualdad de condiciones, lo que incluye tener la oportunidad de optar por un trabajo libremente elegido en un mercado laboral abierto, inclusivo y accesible; obligando al Estado a salvaguardar y promover el ejercicio del referido derecho. Sin embargo, la falta de PD y de accesibilidad real en este derecho para las PcD lo hacen, al igual que en la EI, una quimera, y nuevamente una deuda del Estado y la sociedad mexicana puesto que debe quedarnos claro que sólo a través de la triada PcD-Estado-Sociedad lograremos avanzar y reivindicar en dignidad a este grupo vulnerado.

Por otro lado, debe considerarse que las realidades a las que hacemos frente las PcD son muy diversas de aquellas de quienes no tienen discapacidad. Las PcD requerimos de medicamentos especiales en nuestro día a día, de tratamientos de salud, de apoyos personales o técnicos y todo ello forma parte integral de un todo para alcanzar una vida lo más autónoma posible, lo que redunda en la dignidad de cada persona con discapacidad.

Todo lo dicho nos hace volver a la pregunta de reflexión de este apartado ¿hacia dónde nos dirigimos? ¿será acaso que las PcD no alcanzaremos los niveles de autonomía que nuestra dignidad reclama? ¿qué dignidad hay en que seamos sujetos de un ciclo interminable de vulneración a nuestros derechos humanos? ¿qué tipo de dignidad creen que las PcD tenemos, acaso la mínima?

CONCLUSIONES

Para cerrar este trabajo hemos de presentar las siguientes conclusiones:

- La interrelación e interdependencia como principios de los derechos humanos se hace más palpable cuando nos encontramos ante situaciones únicas de opresión que generan un ciclo de vulneración a los mismos.
- El derecho a la igualdad, la no discriminación, la educación inclusiva, al trabajo y a la accesibilidad nos ha permitido vislumbrar que las PCD se encuentran en situaciones alarmantes ante el incumplimiento de los mismos.
- Resulta completamente imprescindible el conocimiento, adopción y promoción (en todas las esferas) de la perspectiva de discapacidad (con sus tres ejes), sin la cual no podrá iniciarse el camino transicional de un sistema obsoleto educativo, obsoleto en cuanto al trabajo y obsoleto en cuanto a la protección, promoción y garantía de los derechos humanos de las personas con discapacidad, a otro donde las PCD dejen de ser ante los demás “personas de segunda categoría”.
- Debe reivindicarse la dignidad humana, es decir, dejar de entenderla como un mero dogma y aprehenderla desde una perspectiva de la diversidad humana, sabernos existentes en el otro y reconocernos como tal; no una otredad que genere exclusiones y discriminaciones.
- El camino transicional ha de ser ejecutado en triada y no diada, es decir, en unidad y participación entre PCD-Estado-Sociedad, abandonando la idea de que es responsabilidad únicamente de las autoridades y de la sociedad, comprendiendo que las PCD han de guiar estos procesos.
- Romper y eliminar el, que pareciera, interminable ciclo de vulneración a los derechos de las PCD requiere a su vez que este grupo acceda inmediatamente en igualdad de condiciones al derecho a la educación, ya que a través de ella conocerán sus derechos y podrán hacerlos valer a través de sus garantías.
- La EI es el arma más valiosa con la que cualquier ser humano cuenta para cambiar realidades adversas, de modificar entornos y de nutrir a la existencia humana, ya lo decía en alguna ocasión Malala “Un niño, un profesor, un libro y una pluma pueden cambiar el mundo. La educación es la única solución”.

REFERENCIAS

Aristóteles (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Asamblea General de las Naciones Unidas, (2006). *Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018). *Observación general núm. 6 (2018) sobre la igualdad y la no discriminación.* <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina-micrositios/documentos/2018-08/observacion-general-n6-2018.docx>

Congreso de la Unión (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*.

Hernández Islas, G. (2021). Las dimensiones de la accesibilidad: Principio, obligación y derecho. *Foro Jurídico*. <https://bit.ly/43B7D5l>

Hernández Islas, G. (2022). Perspectiva de discapacidad frente a la Constitución de la Tierra. Crítica a la concepción ferrajoliana, *Revista de Garantismo y Derechos Humanos*, 95-118. https://revistagarantismoyddhh.uatx.mx/articulos/PERSPECTIVA_DISCAPACIDAD.html

Hobbes, T. (1980). *El Leviatán*, (Antonio Escobar, trad.). Editorial Nacional, Segunda edición.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de Población y Vivienda*, https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_PersDiscap21.pdf

Organización Internacional del Trabajo (2007). *Datos sobre discapacidad en el mundo del trabajo*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_087709.pdf

Palacios, A. (2021). *Perspectiva de discapacidad y enfoque de derechos humanos* [conferencia], Universidad Provincial de Córdoba, Argentina, [video] https://www.youtube.com/watch?v=TyetMJSJ6_Q

Rousseau, J. J. (2003). *El contrato social*. Editorial Losada.

Sen, A. (1979). *¿Igualdad de qué?*, Ciclo Tanner de conferencias sobre los valores humanos, Estados Unidos de América, Universidad de Stanford, pp.134-156.

Sen, A. (2019). *La idea de la Justicia*. Taurus.

ÉTICA DEL RECONOCIMIENTO FRENTE A LA EXCLUSIÓN, MARGINACIÓN Y DISCRIMINACIÓN

Un acercamiento crítico a las prácticas inclusivas en la vida escolar

Alejandra Torres León

aletorresleon86@gmail.com

Centro de Actualización del Magisterio

RESUMEN

El presente trabajo es parte de un reporte de investigación etnográfica llevado a cabo durante más de un año con observaciones, entrevistas y grupos de discusión. El objetivo es exponer cuáles son las formas en las que se manifiesta la inclusión en una escuela primaria. Los hallazgos más destacados revelan que la vida escolar oscila entre prácticas de exclusión, actos de discriminación, mecanismos de normalización y acciones de inclusión intersticial.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa, discapacidad, educación especial, educación inclusiva.

La vida cotidiana en las escuelas es eso que transcurre de forma ordinaria. Los acontecimientos adquieren un sentido social cuando se realiza una lectura a la luz de la teoría crítica. Este trabajo incluye algunos hallazgos de una investigación etnográfica realizada durante más de un año con las técnicas de observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con docentes y estudiantes de una primaria pública con una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). El hilo conductor de la investigación gira en torno a la interrogante: ¿Cómo se manifiesta la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la vida cotidiana de una escuela primaria?

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El trabajo de campo consistió en un estudio etnográfico de más de un año realizado en una escuela primaria ubicada en un contexto urbano marginal de Ciudad Juárez, en Chihuahua, México. Como complemento se llevaron a cabo Grupos de Discusión y entrevistas con docentes de grupo, con docentes de Educación Especial, con niños sin discapacidad, niños con discapacidad y con directivos de la escuela. El análisis de datos arrojó más de 100 códigos que fueron categorizados. Para su exposición, se realizó una selección de las categorías más relevantes que emergieron durante la vida cotidiana en la escuela. A continuación, se exponen algunas de ellas.

EXCLUSIÓN

El Modelo de Prescindencia de la Edad Antigua (Padilla-Muñoz, 2010), se presenta reiteradamente en las prácticas escolares. Los niños con discapacidad no son contemplados en la toma de decisiones y tampoco participan en todas las actividades. Los niños con discapacidad son

excluidos. Pasemos a tres acontecimientos observados el día de las evaluaciones:

Le pregunté al profesor por Danna y me dijo que no había asistido porque estaban en la aplicación del examen (O-179-13.03.19).

Fui al salón de sexto grado a saludar al profesor y a ver si Isabel había asistido hoy. Ocurrió lo mismo que en el otro grupo: la niña no asistió porque el profesor estaba aplicando evaluaciones escritas (O-180-13.03.19).

Pasé al grupo de quinto grado, Lety no asistió el día de hoy. Los estudiantes estaban respondiendo la evaluación escrita (O-181-13.03.19).

Aparentemente es un acuerdo institucional excluir a las niñas con discapacidad cuando es momento de las evaluaciones. Ya sea de forma explícita o implícita, con la intención de proteger o afectar, la escuela excluye a las niñas del proceso de evaluación. La exclusión no sólo consiste en la separación de un individuo, además incluye la descalificación de ese excluido (Foucault, 2007). Aunque la SEP (2018) se propone abandonar modelos de evaluación segregadores, en la escuela siguen vigentes.

Al negar la participación a estos niños se les excluye y se les descalifica. La escuela concede la existencia de los niños sin discapacidad, la escuela no existiría sin ellos. No obstante, la escuela existe, aunque los niños con discapacidad no asistan. La escuela no necesita de los niños con discapacidad para continuar, así que prescinde de ellos. Esta es sólo una de las formas en las que se niega la existencia de estas niñas, “la no existencia asume aquí la forma de ignorancia o de incultura” (De Sousa Santos, 2011, p. 110). En tanto que las niñas no cuentan con los conocimientos que la escuela considera como verdaderos, entonces no asisten, se les descalifica e inferioriza, se niega su existencia y no forman parte de la vida escolar.

La exclusión exige primero la identificación y, posteriormente, la corrección del anormal (Foucault, 2007). El docente que es capaz de identificar y conocer al anormal, para luego corregirlo es considerado un buen maestro. Para no verse evidenciados prefieren excluir a los niños que obtendrán una baja calificación, puesto que esto daría la impresión de que los profesores son malos en su profesión.

En las escuelas donde hay el apoyo de USAER se considera que dos o tres niños es suficiente. Y entonces los maestros de grupo dicen: “no pues a ti te tocan, ¿por qué a mí tantos niños?, si el año pasado me tocaron dos o tres” (G-3-07.08.19).

Los niños con discapacidad representan un trabajo extra para los docentes. El individuo a corregir requiere de un trabajo conjunto con otros docentes e instituciones. “El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera” (Foucault,

2007, p. 63). El incorregible requiere de alianzas institucionales que articulen esfuerzos para restaurar; exige intervenciones específicas de domesticación y corrección. Esto representa más tiempo y trabajo, por ello, los docentes prefieren evitarlos.

DISCRIMINACIÓN

Una vez que el niño con discapacidad cruza las puertas de la escuela, los agentes educativos se encargan de ignorarlos, permitir o incluso promover la discriminación; evidenciarlos, negarles la participación en actividades o simular que se les incluye.

La planeación de los docentes no contempla a los niños que cuestionan sus conocimientos psicopedagógicos. Si los niños con discapacidad no se contemplan en el plan de clase, tampoco son contemplados durante la clase. La evidencia empírica indica que estos niños no forman parte de la vida escolar. Pasemos a un ejemplo:

Danna observa por la ventana la clase de educación física. Brinca y se ríe.

– Son más las cosas que nos unen que las que nos separan –afirma el profesor, dando continuidad a la lectura grupal. Después toma un marcador y escribe en el pizarrón.

Danna se va a su silla y se sienta, saca un cuaderno de su mochila y un color que no tiene punta. Observa el color y se levanta para pedirle un sacapuntas a una compañera. La niña niega con su cabeza y señala con su dedo la silla de Danna. Danna se va a su silla. El profesor continúa escribiendo en el pizarrón.

Niños y niñas copian en su cuaderno lo que el profesor escribe en el pizarrón.

Sentada en su silla, Danna toma su mochila para balancear con sus manos. La mochila se le cae de las manos, la levanta y la coloca cerca de sus pies. Luego observa el dibujo que le dio el profesor desde temprano (O-79-20.09.18).

La planeación del profesor no se pensó para Danna. Lo más radical que el docente hace por Danna es entregarle un dibujo cada mañana, regularmente elaborado por él a vuelo de pájaro. Si Danna asiste o no asiste a la escuela, la clase y el grupo permanecen igual. Va otro ejemplo:

- ¿Quién ya terminó el ejercicio de los pajaritos? –pregunta el profesor.

- La mayoría de los estudiantes levanta su mano. Isabel solo observa desde su lugar. Como lo ha hecho durante gran parte de la mañana (O-106-27.09.18).

Los docentes no tienen problema con la presencia de los niños con discapacidad, siempre y cuando no alteren la dinámica grupal. Veamos otro fragmento del diario de campo:

Niños y niñas escriben en una hoja las impresiones que tienen sobre los clubes escolares.

Lety garabatea en su cuaderno mientras se come su burrito y conversa con sus compañeras (aun no consolida la lectoescritura).

El profesor inicia una cuenta regresiva del 10 al 0. Cuando termine el conteo, los niños deben haber entregado sus hojas al profesor. Lety sigue comiendo.

La cuenta llega a 0. Niñas y niños corren para entregar sus hojas al profesor.

Lety no entregó hoja al profesor. Sigue comiendo con calma (O-120-04.10.18).

El profesor no contempló que Lety no sabe leer ni escribir. La niña es triplemente ignorada. Primero se ignoran sus intereses y necesidades, puesto que no se pidió su opinión para definir las temáticas de los clubes escolares. Segundo, se ignora la percepción que tiene sobre el club al que asiste. Tercero, se ignora que el medio de expresión de la niña es oral, no escrito.

Los docentes de Educación Especial (EE) también cometan actos de discriminación. La meta de la EE es eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños con aptitudes sobresalientes, discapacidad y/o dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2017). Esto supone el trabajo con docentes, familia y otras instituciones y no directamente con los niños, porque es el contexto el que representa una barrera para su aprendizaje y su participación. A pesar de ello, frecuentemente los maestros de EE trabajan directamente con los niños. Este acompañamiento no dista mucho de las actividades que realizan las niñas con discapacidad en sus salones. Va un ejemplo:

Gabriela está en el aula de la USAER haciendo algunos ejercicios que le pide la psicóloga. Cuando termina se come un burrito, luego sale al baño y vuelve al salón de USAER.

Al regresar, la niña juega con fichas de dominó durante más de una hora. La psicóloga hace anotaciones en su cuaderno (O-152-25.10.18).

Luego de concluir la actividad con la psicóloga, Gabriela no efectuó ninguna tarea previamente planeada ni recibió orientación o acompañamiento. La niña comió y luego se quedó jugando en el aula sin algún propósito pedagógico aparente. Mientras esto ocurría, los adultos en el aula de USAER dedicaron su tiempo a actividades administrativas. Veamos la opinión que manifiesta un maestro de grupo:

MG - Tenemos un falso concepto sobre lo que es la EE y los USAER. Hasta ahorita no ha habido un acompañamiento como uno quisiera, porque los maestros de EE sacan a los niños del grupo y se trabajan con ellos en el aula de USAER. Con eso caen en la exclusión. A nosotros como profes se nos facilita eso, nos quitan por un momento el problema (hace comillas con sus dedos), por así decir. Pero creo que lo que tendrían que trabajar con nosotros los profes, ayudarnos en los contenidos, decirnos: "con este niño podría bajarle el contenido de esta manera". Para mí, la USAER no está favoreciendo la inclusión (G-63-23.09.19).

Cuando los maestros de EE trabajan de forma individual con los niños ocurren dos cosas: primero, aíslan a los niños de sus compañeros y, segundo, no asesoran a los docentes de grupo para que ellos sean capaces de responder a las demandas de los niños con discapacidad. La EE promueve la discriminación por medio de prácticas no inclusivas.

Aunque la discriminación persiste, en ocasiones se observa una inclusión simulada. Entretener niños es una de las estrategias más frecuentes de simulación. Colorear, hacer figuras, rayar una hoja, copiar letras, recortar o jugar libremente, son algunos ejemplos de inclusión simulada. Los maestros comparten estas estrategias sin censuras:

Durante el recreo se reúnen algunos profesores para hacer las guardias.

- Ya nilacen. Me pusieron a Erbey en el Club –comenta una profesora.

Los maestros se ríen.

- Y ¿cómo te fue? –pregunta la maestra de USAER.

- Bien. Ay le puse una hoja y nomás la rayó –responde la profesora (O-118-04.10.18).

La profesora aplica una estrategia para mantener a Erbey ocupado. El niño con discapacidad está presente en el aula, pero la maestra, convencida de que el niño no le permitirá culminar con su plan, intenta mantenerlo ocupado para continuar con su trabajo. Entretenér a los niños con discapacidad es simular la inclusión.

Los adultos no son los únicos que practican la discriminación, los niños también la ejercen. Pasemos a los comentarios de un grupo de discusión con niños:

NÑ1 - Yo he visto que cuando hacemos equipos, siempre veo que los que casi no saben, como Lety, no los incluyen en los equipos, los dejan al último. Ya hasta que el profe los acomoda a fuerza en un equipo.

E - Y ustedes ¿por qué creen que nadie los incluye?

NÑ2 - Porque piensan que son algo diferentes.

NÑ3 - Porque piensan que no van a hacer nada, que sólo van a estar molestando porque casi no saben.

NÑ1 - Es que hay veces que no los meten en los mismos equipos porque no tienen las mismas capacidades que los demás niños, y la maestra a veces tiene que meter a los niños en los equipos, y se siente feo. Hay veces que los niños no le hacen caso (G-78,79-26.09.19).

Las actividades que se realizan en equipo son académicas. Los niños sin discapacidad no incluyen a los niños con discapacidad porque el conocimiento que tienen para aportar no es válido para la escuela. Todo aquél conocimiento que no se apega a los criterios de verdad de la cultura escolar, es desdeñado (De Sousa Santos, 2011) tanto por docentes como por estudiantes. Lo que los niños con discapacidad saben, no es importante para la maestra y, por lo tanto, tampoco es importante para el resto de los niños.

Cuando los entrevistados afirman que los niños con discapacidad “no hacen nada”, se refieren a que sus actividades no tienen importancia en el espacio escolar. Todo aquello que no responda a los rituales escolares, se desdena. Como producto de esto, los niños con discapacidad son discriminados al formar equipos de trabajo, pues se considera que ellas son incapaces de adquirir conocimientos validados por la escuela.

NORMALIZACIÓN

Una vez que los niños con discapacidad están del otro lado de la puerta, la escuela tiene un objetivo: normalizarlos. “La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza” (Foucault, 2009, p. 213). Para ser considerado como un sujeto normal se requiere seguir las reglas y respetar la ley y el orden. Quien no cumpla con ello, será objeto de intervención educativa especializada.

Durante el análisis de las observaciones emergió reiteradamente el interés del profesor por lograr que Danna permaneciera sentada. Aquí se incluyen tres ejemplos:

Danna está de pie caminando por el aula con la hoja que tiene dibujado el rostro de una mujer.

- Siéntate, Danna. Siéntate –le dice el profesor.

Danna camina un poco más por el salón y luego se sienta en su butaca para permanecer ahí mirando al profesor y a sus compañeros (O-58-20.09.18).

Danna come en su banca. El resto de sus compañeros resuelven un par de sumas que escribió el profesor en el pizarrón.

Danna termina sus frituras y se levanta de su silla para depositar la basura en el cesto.

- Danna, vente a trabajar, hija. Vente a tu lugar –le dice el profesor.

La niña se acerca al escritorio del profesor. El profe le pide que se siente en su silla. Danna se va a su lugar, aunque no tiene una actividad asignada (O-64-20.09.18).

Danna continúa sentada en su silla. En ocasiones colorea, en ocasiones observa a sus compañeros o mira a la ventana. Sus compañeros realizan una actividad que el profesor escribió en el pizarrón.

Afuera empieza a lloviznar y algunos niños se asoman por la ventana desde sus sillas. Danna se levanta y se asoma por la ventana.

- Danna ¡Siéntate! Siéntate –le pide el profesor al momento que se pone de pie para asomarse por la ventana junto con ella.

- Mira, está lloviendo ¡Mira! –dice el profesor a Danna–
A ver, ven. Siéntate.

Danna se va a su silla y se sienta, pero se estira desde su lugar para ver llover. Algunos estudiantes piden permiso para ir al baño o a tomar agua.

Danna se pone de pie, brinca y se ríe mientras ve la ventana desde su lugar.

- Siéntate, Danna –insiste el profesor (O-73-20.09.18).

Los mecanismos de normalización se complementan con estrategias de vigilancia jerárquica. Establecer jerarquías entre los estudiantes es una estrategia utilizada de manera recurrente por los docentes. Allá donde no llega la mirada del maestro, llegará una extensión de ella: la mirada del estudiante. Veamos un ejemplo:

Danna se acerca a mí para saludarme cuando entro al salón. Se recuesta sobre la mesa de una compañera para platicar conmigo. La niña me mira, parece que no sabe qué hacer. Coloca su cuaderno en la orilla de su mesa para continuar escribiendo con Danna encima de su mesa.

- Danna, siéntate –le dice otra compañera.

Danna se va a su silla y luego toma su mochila, saca el libro de cuentos azul que lee continuamente (O-128-II.10.18).

Ambas partes reconocen el nivel jerárquico que ocupan dentro del aula. La vigilancia jerárquica se configura por la “enseñanza mutua, donde están integrados en el interior de un dispositivo único tres procedimientos: la enseñanza propiamente dicha, la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica, y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 2009, p. 206).

Los agentes educativos, incluidos los mismos niños, se encargan de vigilar que se cumplan las normas escolares. Para ello se requiere primeramente identificar a los infractores para luego domesticarlos y corregirlos (Foucault, 2007). Es al individuo a corregir a quien se dirigen las técnicas específicas de corrección, estas suelen ser pequeñas acciones que se llevan a cabo como sanciones correctivas o preventivas. Los niños conocen bien hacia quién van dirigidas estas acciones:

Entrevistadora (E) –Una persona que no sea de la escuela ¿cómo puede saber quiénes son los niños o las niñas que van a ir a USAER?

Niña 1 (NÑI) -Lo que sé es que en el salón de mi hermano tiene una compañera que se llama Danna y necesita mucha ayuda, porque se la mantiene en los baños, y a veces se equivoca de baño, se mete al baño de los niños. Y también juega con el balón, pero casi todos los niños no se quieren juntar con ella (G-77-26.09.19).

Ser considerado como normal es un asunto axiológico, moral. Lo anormal, lo patológico, está asociado a calificaciones morales como fidelidad, modestia, madurez, respeto (Foucault, 2007). Ser normal está asociado al seguimiento de convencionalidades sociales tales como entrar en el baño correcto y obedecer a la autoridad.

INCLUSIÓN

Las acciones inclusivas son pequeños gestos que demuestran que los niños con discapacidad son auténticamente tomados en cuenta, escuchados y atendidos en la vida cotidiana. Pasemos a un ejemplo:

Es la hora del recreo. Erbey entra al salón de la USAER y le entrega su refrigerio a la maestra de apoyo. La maestra abre la bolsa y le entrega el jugo a Erbey, quien se mece constantemente mientras come de pie.

La maestra de USAER conversa con otra maestra Yara mientras le entrega la comida al niño.

Erbey se asoma nuevamente a la bolsa que tiene la maestra e intenta sacar una manzana.

- No, espérate. Primero cómete el burrito y luego vienes por la manzana.

Erbey insiste y toma la manzana mientras continúa meciéndose.

- Ay, Erbey... -dice la profesora, luego retoma su conversación.

Erbey come mientras camina dentro del salón (O-39-13.09.18).

Los docentes conocen las necesidades e inquietudes de los niños con discapacidad y les atienden con paciencia y comprensión. No sólo se trata de necesidades educativas, sino afectivas o de cuidado personal, como es el siguiente caso:

Son las 8:15 am, observo los alrededores de la escuela y escucho un "¡Hey!". Era Danna que estaba parada en la puerta de su salón comiendo Cheetos y un jugo. El clima de casi 40º no se prestaba para eso, pero la niña

traía botas que llegaban hasta debajo de sus rodillas. La bota izquierda estaba en el pie derecho y viceversa.

- ¡Hola, Danna! ¿Cómo estás? -respondo.

- Aquí.

- ¿Ya estás comiendo?

- Ey...-asiente con la cabeza.

El profe llegó al salón.

- ¿Qué haces, Danna?

Danna sonríe. El profe saca un pañuelo desechable del bolsillo de su pantalón y se lo ofrece a la niña.

- Ten, límpiate la nariz -dice el profesor a Danna- Mira nomás cómo traes las botas, Danna... -dice el profe mientras niega con su cabeza. Ven, vamos a cambiártelas.

Danna sonríe mientras el profe le ayuda a cambiar sus botas.

- Vente, vamos a trabajar -indica el profesor.

Una vez dentro, el profe le entrega un dibujo a Danna (O-34-13.09.18).

No hace falta que los Planes y Programas educativos le den indicaciones al docente, el profesor observa, escucha y atiende las necesidades básicas de la niña. Es común observar este tipo de acciones llevadas a cabo por parte de profesores. Sin embargo, cuando los maestros comienzan con temas pedagógicos, los niños con discapacidad desaparecen y se ponen en práctica actividades que simulan la inclusión.

Los maestros escuchan y atienden las necesidades de los niños con discapacidad, siempre y cuando no interfieran con su plan de clase. La relación entre los niños con discapacidad y sus maestros inicia en el momento en el que deja de estar mediada por la escolarización, y finaliza cuando ambos asumen las posiciones de profesor y estudiante. La relación entre ellos está enajenada (Marx & Engels, 1982). La obligación de establecer una relación pedagógica impuesta por el Estado hostiga la vida escolar y la relación afectiva que hay entre niños y docentes. Esa cosa llamada educación enajena la relación entre ambos.

Ocurre algo similar con las relaciones entre pares. Cuando la relación entre niños no es invadida por un adulto, hay mayor y mejor participación y, por lo tanto, más aprendizajes. La inclusión es genuina cuando no está enajenada por la escuela. La verdadera inclusión es intersticial.

- Escriban en su cuaderno –indica el profesor. Luego comienza a escribir en el pizarrón:

“Siglas, símbolos y abreviaturas”

Danna guarda su libro azul y saca el libro verde más pequeño. Luego comienza a señalar con su dedo las imágenes del libro y habla en voz alta utilizando el tono de voz que utiliza el profesor para leer.

El profesor continúa escribiendo en el pizarrón.

Una compañera se acerca con Danna y le señala algunas imágenes de su libro mientras le dice lo que ve: señores, secretos, rezando, quesadilla, bailarín, pájaro, remolino, sol...

Otra niña se suma a la primera y entre las dos le van nombrando a Danna las imágenes que están en su libro.

El profesor sigue escribiendo en el pizarrón (O-129-11.10.18).

Cuando la relación entre pares está mediada por un adulto, los niños responden a los intereses del adulto, no de sus compañeros. Las intenciones educativas son un obstáculo para la inclusión de los niños con discapacidad. Cuando los maestros no están presentes, los niños son solidarios. Las acciones inclusivas ocurren al margen de las actividades académicas. La verdadera inclusión es periférica, no central. La inclusión ocurre al margen de la escolarización, en los intersticios a los que no llega la mirada escolástica. Cuando la relación entre niños está mediada por la evaluación o por la obligación de presentar un producto, esa relación se enajena y hostiga a los niños.

CONCLUSIONES

Los actos de exclusión, discriminación y normalización son parte de la vida cotidiana. Esto no significa que sea un acuerdo explícito entre los agentes escolares. Es la escuela como institución, configurada por lineamientos nacionales que a su vez siguen estándares y peticiones internacionales, la que provoca que la exclusión esté presente en los espacios. No es un acuerdo entre docentes o niños, es un asunto estructural. El sistema educativo, las políticas educativas, los planes y programas oficiales, los planes de clase, la visión de los docentes y, en general, la vida cotidiana, generan este tipo de prácticas.

Tenemos también dos modalidades de inclusión. Por un lado, se encuentra la inclusión enajenada, aquella que se simula para cumplir con las expectativas de la escuela. La inclusión enajenada está pervertida por la obligación de ser. La inclusión se vuelve ajena a los agentes educativos y

acosa la vida escolar (Marx y Engels, 1982). A *contrario sensu*, tenemos la inclusión intersticial que, por no ser una obligación, es auténtica. Cuando la relación inclusiva entre los agentes educativos no está bajo vigilancia, entonces es genuina. La inclusión será intersticial o estará enajenada. La inclusión debe ser un auténtico acto de solidaridad y comprensión del Otro o no será.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 54, 17-39.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Marx, C., y Engels, F. (1982). Manuscritos económico-filosóficos de 1844. En C. Marx, y F. Engels, *Obras fundamentales I. Marx. Escritos de juventud* (pp. 555-668). Fondo de Cultura Económica.
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381-414.
- SEP (22 de diciembre de 2017). ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación*.
- SEP (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes, y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. SEP.

PREVENCISIÓN DEL BULLYING EN ESTUDIANTES

Victimización en escolares sicilianos con discapacidad en Educación Primaria

Inmaculada Méndez

inmamendez@um.es

Juan Pedro Martínez-Ramón

juanpedromartinezramon@um.es

Giuseppa Liccardi

gslliccardi@gmail.com

Universidad de Murcia

RESUMEN

En el ámbito educativo suelen darse problemas de victimización entre escolares sobre todo por el hecho de tener una discapacidad, lo que afecta a las relaciones y al clima escolar. El objetivo de este trabajo fue examinar las asociaciones existentes entre la victimización por acoso escolar por tener una discapacidad con las relaciones con los compañeros y el clima escolar. En el estudio participaron 239 escolares sicilianos de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. El 51.5% eran chicos y el 48.5% eran chicas. Se utilizó la traducción al italiano del “Bullying Inventory de Olweus” junto a un cuestionario sociodemográfico. Tras solicitar los consentimientos pertinentes, se recabaron los datos asegurando la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad. Se siguió un diseño de tipo transversal. El análisis de los datos se efectuó en el SPSS utilizando pruebas descriptivas. Cabe destacar que el 7.1% del alumnado había sido acosado por tener una discapacidad. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson determinó asociaciones estadísticamente significativas entre haber sido acosado por tener una discapacidad y las relaciones entre escolares, así como con el clima de clase. La victimización entre escolares en alumnado con discapacidad hace más complicada la relación entre escolares y empeora el clima escolar. Los datos del estudio permitirán aplicar acciones preventivas y de intervención encaminadas a mejorar la formación docente con la finalidad de detectar de forma temprana dificultades en las relaciones entre escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación, acoso escolar, inclusión educativa, clima escolar, discapacidad.

INTRODUCCIÓN

Según los datos de los que disponemos, las situaciones de acoso entre escolares se producen a nivel mundial (UNESCO, 2019). Los estudios realizados en población italiana indican que los datos de acoso escolar van en aumento; esto supone que dicho fenómeno está en constante evolución. Según el Instituto Nacional de Estadística -ISTAT- (2023) se ha constatado que el acoso escolar tiene efectos perjudiciales en el bienestar

emocional de los estudiantes que son victimizados. Así, el 25% había reportado ansiedad y el 20% sintomatología depresiva.

Se ha puesto de manifiesto que los problemas de malas relaciones entre escolares pueden acabar ocasionando climas sociales en los que pueden surgir situaciones de acoso escolar (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018). Así, un clima escolar en el que primen las burlas continuas suele estar asociado con la aparición de situaciones de acoso escolar (Lanninga-Wijnen et al., 2020; Suárez-García et al., 2020).

Entre los motivos para ser victimizado podemos encontrar tener bajas habilidades sociales, presentar algún defecto físico, tener alguna discapacidad, etc. (Fundación ANAR, 2016). Concretamente, el hecho de tener una discapacidad suele ser uno de los motivos por los cuales se victimiza al alumnado. Suelen darse situaciones de rechazo, burlas y aislamiento lo que ocasiona el aislamiento y la exclusión del grupo (Fundación ONCE, 2019). En función del tipo de discapacidad podemos apreciar una mayor probabilidad de victimización en acoso escolar (Prendes y González, 2020). Así, en el caso de dificultades comunicativas o de la comunicación e interacción social aumenta la probabilidad de victimización (Del Barrio y Van der Meulen, 2016; Naylor et al., 2012). Dichas situaciones suelen pasar desapercibidas por el profesorado lo que ocasiona que se vaya mermando el clima escolar (Bauman y Pero, 2011; Begotti et al., 2018).

Por lo tanto, este estudio está centrado en analizar las asociaciones existentes entre haber sido acosado por tener una discapacidad y el clima de clase.

MATERIALES Y MÉTODOS

PARTICIPANTES

Un total de 239 escolares sicilianos (Italia) de tercero a cuarto curso participaron en el estudio. El 51.5% eran chicos y el 48.5% eran chicas. El alumnado tenía edades que oscilaban entre los 8 y los 11 años ($M=9.35$; $DT=0.97$). El .8% había nacido fuera. El .8% había repetido curso.

INSTRUMENTOS

Para el estudio se midieron las variables que se describen brevemente a continuación.

Por un lado, se empleó un cuestionario en el que se midieron variables sociodemográficas tales como género, curso, edad, procedencia, repetición de curso y nivel socioeconómico y cultural de los progenitores.

Por otro lado, se utilizó el “Inventario de Bullying de Olweus” (1996) en la versión traducida al italiano por Genta et al. (1996). El instrumento analiza cuestiones acerca de cómo se siente el estudiante en las relaciones con el

grupo de su clase, cómo percibe el clima de clase y el estado emocional. Para el estudio se seleccionaron los datos relativos a la subescala de victimización. Ejemplo de ítem: ¿cómo defines el clima de clase? "Agitado". El instrumento consta con valores alfa de Cronbach de .80 en nuestro estudio.

PROCEDIMIENTO

Fue necesario disponer de la aprobación del comité de ética (ID:2353/2019) y la aprobación de los equipos directivos de los centros participantes. Fue necesario recabar la autorización parental y el asentimiento informado de los escolares. Los instrumentos se administraron durante una sesión de 50 minutos en las aulas de los escolares bajo la supervisión del investigador. Los cuestionarios fueron autoadministrados de manera anónima, confidencial y voluntaria.

ANÁLISIS DE DATOS

Se siguió un diseño transversal en el estudio. Se realizaron análisis de datos descriptivos a través de porcentajes, frecuencias, medias y desviaciones típicas. Con la finalidad de analizar las asociaciones entre las variables objeto de estudio se empleó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson en el software estadístico SPSS (versión 28.0).

RESULTADOS

Podemos destacar que el 7.1% (n=17) del alumnado había sido acosado por tener una discapacidad. Así, el 4.2% del alumnado indicó que se daba con una frecuencia de una o dos veces por semana, el 1.3% tres veces al mes, el .4% una vez a la semana y el 1.3% varias veces a la semana. El resto del alumnado (92.9%) no había sido acosado.

Cabe indicar que se encontró una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 42.644, p=.000$) y la relación percibida como los compañeros de clase. Esto es un indicador de que el alumnado con algún tipo de discapacidad presentaba dificultades o no tenía buenas relaciones con los compañeros de clase. En concreto, tal y como se puede apreciar en la tabla 1, cabe indicar que el 0.4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad había tenido dificultades en las relaciones con los compañeros dos o tres veces al mes y el .4% había sido acosado una o dos veces al mes. De otro lado, podemos apreciar que aquellos estudiantes que habían tenido muy buenas relaciones con los compañeros no habían sido acosados (51%).

Por otro lado, no se evidenció una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 18.019, p=.353$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba la serenidad. En este sentido, la percepción de un clima

como sereno o relajado no estaba asociado con el hecho de haber sido acosado por tener una discapacidad, tal y como puede apreciarse en la tabla 1.

La prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 42.530, p=.000$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba la conflictividad. En la tabla 1 podemos apreciar que el 35.1% del total del alumnado que nunca había sido acosado consideraba que en pocas ocasiones primaba un clima de clase de conflictividad. El .4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que primaba un clima de conflictividad muy a menudo, el 0.4% que había sido acosado al menos una vez a la semana consideraba que el clima de conflictividad solía darse muy a menudo.

En lo referente a la percepción de un clima de clase tranquilo no se encontró la existencia de asociaciones estadísticamente significativas en la prueba Chi-cuadrado de Pearson con el hecho de ser victimizado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 24.356, p=.082$). Esto hace alusión a que el hecho de percibir un clima de tranquilidad es independiente de que aparezcan situaciones de victimización por discapacidad, tal y como puede apreciarse en la tabla 1.

Cabe destacar que se encontró una asociación estadísticamente significativa en la prueba Chi-cuadrado de Pearson entre la percepción de un clima de clase agitado y ser victimizado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 38.907, p=.001$). En hecho de considerar el clima de clase como agitado se ha asociado con la victimización por discapacidad. En la tabla 1 podemos apreciar que la mayoría del alumnado (35.1%) que nunca había sido acosado consideraba que pocas veces aparecía un clima agitado. El .4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que muy a menudo aparecía un clima agitado, el 0.4% que había sido acosado una vez a la semana consideraba que el clima agitado ocurría muy a menudo, el 0.8% que había sido acosado varias veces a la semana consideraba que a menudo se daba un clima agitado.

La prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 33.034, p=.007$) y la percepción de un clima de clase en el que primaba el respeto. En la tabla 1 se puede visualizar que la mayoría del alumnado (36.4%) que nunca había sido acosado consideraba que muy a menudo aparecía un clima de clase en el que primaba el respeto. El 0.8% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que pocas veces aparecía un clima en el que primaba el respeto, el 0.8% que había sido acosado una o dos veces consideraba que pocas veces se daba el clima de respeto, el 0.8% que había

sido acosado una o dos veces consideraba que a veces se daba un clima de respeto.

Finalmente, la prueba Chi-cuadrado de Pearson indicó la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre haber sido acosado por tener una discapacidad ($\chi^2 = 40.518, p=.001$) y la percepción de un clima de clase de burlas continuas. El alumnado percibía que la existencia de un clima de clase con burlas continuas estaba asociado a la victimización al alumnado con discapacidad. En la tabla 1 podemos apreciar que la mayoría del alumnado (46%) que nunca había sido acosado consideraba que nunca habían tenido un clima con burlas continuas. El 0.4% del alumnado que había sido acosado por tener una discapacidad varias veces a la semana consideraba que muy a menudo aparecía un clima con burlas continuas, el 0.4% que había sido acosado una vez a la semana consideraba que el clima de burlas ocurría muy a menudo, el 0.4% que había sido acosado una o dos veces consideraba que muy a menudo se daba un clima de burlas.

Tabla 1. Alumnado que ha sido acosado por tener una discapacidad según la relación entre compañeros y la percepción del clima de clase

Haber sido acosado por tener una discapacidad		Nunca	1 o 2 veces	2 o 3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
Relación percibida con los compañeros	Nada bien	4 (1.7%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Con dificultades	10 (4.2%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)
	Ni bien ni mal	13 (5.4%)	(0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Bastante bien	73 (30.5%)	(1.7%)	(0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	Muy bien	122 (51%)	4 (1.7%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Clima sereno	Nunca	19 (7.9%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	49 (20.5%)	5 (2.1%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)
	A veces	16 (6.7%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	80 (33.5%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	58 (24.3%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.8%)
Clima conflictivo	Nunca	30 (12.6%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	84 (35.1%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	A veces	69 (28.9%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0.4%)
	A menudo	29 (12.1%)	5 (2.1%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)
	Muy a menudo	10 (4.2%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)

Haber sido acosado por tener una discapacidad		Nunca	1 o 2 veces	2 o 3 veces al mes	1 vez a la semana	Varias veces a la semana
Clima tranquilo	Nunca	13 (5.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	37 (15.5%)	0 (0%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	A veces	19 (7.9%)	3 (1.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	A menudo	96 (40.2%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	57 (23.8%)	3 (1.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Clima agitado	Nunca	46 (19.2%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	84 (35.1%)	0 (0%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A veces	45 (18.8%)	6 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	23 (9.6%)	1 (0.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	2 (0.8%)
	Muy a menudo	24 (10%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
Clima de respeto	Nunca	12 (5%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
	Pocas veces	11 (4.6%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (0.8%)
	A veces	45 (18.8%)	2 (0.8%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)
	A menudo	67 (28%)	3 (1.3%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	Muy a menudo	87 (36.4%)	2 (0.8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (1.3%)
Clima de burlas continuas	Nunca	110 (46%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Pocas veces	49 (20.5%)	4 (1.7%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A veces	45 (18.8%)	2 (0.8%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)
	A menudo	11 (0.4%)	1 (0.4%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0.4%)
	Muy a menudo	7 (2.9%)	1 (0.4%)	0 (0%)	1 (0.4%)	1 (0.4%)

Fuente. elaboración propia

DISCUSIÓN

En nuestro estudio se ha dejado patente el hecho de que la victimización entre escolares en alumnado con discapacidad hace más complicada las relaciones entre escolares, así como el clima escolar (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018). En este sentido, la percepción de un clima de clase en el que prima la serenidad o la tranquilidad no se asocia con la victimización entre escolares en el alumnado con discapacidad. Todo lo contrario, ocurre en el aula en la que encontramos un clima en el que prima la conflictividad, las burlas continuas, la agitación y la falta de respeto. Por lo que el estudio

pone de manifiesto que el clima de clase influye en la aparición de situaciones de acoso escolar (Martínez-Fernández et al., 2021). Por lo tanto, las situaciones de acoso entre escolares acaban mermando y deteriorando el clima escolar lo que inclusive repercute en el sentimiento de seguridad en el centro escolar (Fisher et al., 2018; Rezapour et al., 2019; Suárez-García et al., 2020).

Los datos del estudio permitirán aplicar acciones preventivas y de intervención encaminadas a mejorar el clima escolar y las relaciones entre escolares (Pinazo et al., 2020). ¡En Italia, se ha demostrado que ha sido eficaz en la reducción de situaciones de acoso escolar y ciberacoso, la aplicación de programas como No Trap! (Zambutto et al., 2020) o KiVA (UNESCO, 2019). Los programas deben mitigar los efectos del acoso escolar y del ciberacoso en el bienestar emocional de los escolares (ISTAT, 2023).

Del mismo modo se hace preciso la labor encaminada a la formación docente con la finalidad de que se detecten dificultades en las relaciones entre escolares (Begotti et al., 2018; Sisto et al., 2021).

Por lo tanto, cobra especial relevancia que se realice una evaluación y un seguimiento de las situaciones de acoso escolar con la finalidad de plantear las acciones preventivas o de intervención necesarias. Dichas actuaciones requieren de la coordinación existente en equipos multidisciplinares.

Como limitaciones cabe mencionar que se ha limitado a un tramo de edad, que solamente se ha recabado información del alumnado por lo que sería de interés recabar información de la familia, los docentes, etc.

CONCLUSIONES

El acoso escolar es un fenómeno que perjudica la red de iguales creando un clima escolar negativo en el que prima la agresividad, la falta de respeto, las burlas continuas, etc. (Olweus, 2013; Olweus y Limber, 2018).

El profesorado tiene un papel fundamental para reconocer dichas situaciones y prevenir situaciones de acoso escolar. Por lo que cobra especial relevancia la formación docente encaminada a reconocer las situaciones de acoso escolar y sobre todo a estilos educativos y de enseñanza en los que no exista una falta de habilidades para la gestión, organización y el control del aula por parte del profesorado (Martínez-Fernández et al., 2021). Así, el establecimiento de normas de forma democrática y consensuada hace que el alumnado sea partícipe de las mismas. Por otro lado, se ha promovido un ambiente de respeto a la diversidad (Méndez, 2023).

REFERENCIAS

- Begotti, T., Tirassa, M., y Maran, D.A.(2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: a Research in Italian and Greek Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15(9):1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Bauman, S., y Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: an exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 236-253. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq043>
- Del Barrio, M. (2010). Violencia juvenil. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez, y J. Vera, *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 256-273). Siglo XXI. <https://lc.cx/dgcVX5>
- Fisher, B. W., Mowen, T. J., y Boman, J. H (2018). School Security Measures and Longitudinal Trends in Adolescents. Experiences of Victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1221-1237. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0818-5>
- Fundación ANAR (2016). *Acoso Escolar: I Estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. <https://lc.cx/Ohgj8j>
- Fundación ONCE (2019). *El acoso y el ciberacoso escolar en el alumnado con discapacidad*. Fundación ONCE para la cooperación e inclusión social de personas con discapacidad. <https://goo.su/LyJC>
- Genta, M.L., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., y Smith, P.K (1996). Bullies and victims in schools in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 97-110.
- Istituto Nazionale di Statistica -ISTAT- (2023). *Esame delle proposte di legge C. 536 Dori, C. 891 Pittalis e C. 910 Maschio, recanti "Disposizioni in materia di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo, del cyberbullismo e di misure rieducative dei minori".* Audizione dell'Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/>
- Laninga-Wijnen, L., van den Berg, Y. H., Mainhard, T., y Cillessen, A. H. (2020). The role of defending norms in victims' classroom climate perceptions and psychosocial maladjustment in Secondary School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 49(2), 169-184. <https://dx.doi.org/10.1007/s10802-020-00738-0>
- Martínez-Fernández, M^a B., Díaz-Aguado, M^a J., Chacón, J. C., y Martín-Babarro, J. (2021). Student Misbehaviour and School Climate: a multilevel study. *Psicología Educativa*, 27 (1), 1-11. <https://doi.org/10.5093/psed2020a10>

- Méndez, I. (2023). Convivencia escolar y educación inclusiva tras la COVID-19. En E. Armendariz-Nuñez, J. Tarango, A. Villanueva Ledezma, J.A. Flores Flores y D. E. Cortés Coss (Comps.). *Nueva Normalidad. La era post-Covid 19 en entornos escolares inclusivos* (pp.55-73). Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Naylor, P., Dawson, J., Emerson, E., Tantam, D., y Walters, S. (2012). Prevalence of Bullying in Secondary School by SEN type: Analysis of Combined NPD and LSYPE Data Files. *ESRC End of Award Report*, RES-000-22-3801. SRC.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire; Research Center for Health Promotion (HEMIL)*. University of Bergen.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–80. <https://doi.org/10.1146/annurevclinspsy-050212-185516>
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Pinazo, D., García-Prieto, L. T., y García-Castellar, R. (2020). Implementación de un programa basado en mindfulness para la reducción de la agresividad en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 30-35. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.08.004>
- Prendes, M., y González, V. (2020). *Acoso y ciberacoso en la escuela: la vulnerabilidad de las personas con necesidades educativas especiales*. Octaedro.
- Rezapour, M., Khanjani, N., y Mirzai, M. (2019). Exploring Associations between School Environment and Bullying in Iran: Multilevel Contextual Effects Modeling. *Children and Youth Services Review*, 99, 54–63. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2019.01.036>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J., y Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2020). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 1-15.

UNESCO (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Zambutto, V., Palladino, B.E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2020). Voluntary vs nominated peer educators: A randomized trial within the NoTrap! Anti-Bullying Program. *Prevention Science* 21, 639–649.

La convivencia inclusiva en estudiantes de una institución de educación superior

Lethzayde María del Refugio Cerón Medina

lethzayde@gmail.com

Silvia Patricia Aquino Zúñiga

saquinozuniga@gmail.com

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

RESUMEN

La inclusión es uno de los fines esperados de una educación de calidad y en el nivel superior representa una oportunidad para erradicar la discriminación en aras de una sociedad más justa con profesionistas mejor preparados. El presente trabajo es un reporte parcial de investigación de tesis de posgrado, que busca conocer las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la convivencia inclusiva de su centro escolar. Esta investigación es de corte cuantitativo, transversal con alcance explicativo-causal, que retoma el trabajo realizado por Chaparro et al. (2015) en educación básica y que se adapta para educación superior. El instrumento posee un total de 59 ítems y para la dimensión inclusiva se recuperan 16. Los resultados corresponden a la aplicación piloto para estudiantes de licenciatura de una universidad pública en México. Fue una muestra no probabilística, intencionada. Entre los primeros resultados se encuentran que los profesores brindan atención y trato equitativo por género, así como temas de capacitación en sexualidad o adicciones, pero cuando se trata de generar espacios para la convivencia estos ya no son frecuentes, por ejemplo, platicar sobre costumbres y tradiciones o propiciar acciones de atención para la discapacidad. Es de especial atención la percepción de indiferencia en torno a mecanismos para apoyar a estudiantes de lengua distinta al español.

PALABRAS CLAVE: Convivencia inclusiva, Educación Superior, gestión escolar.

INTRODUCCIÓN

La dignidad humana constituye la finalidad de la persona, es un rasgo que la caracteriza y le confiere respeto. Hablar de los derechos humanos “representa la expresión jurídica de la dignidad humana”. Cuando se traslada al terreno de la educación y sobre todo de la calidad como un atributo de la educación, se entiende que asegurar que las personas gocen de calidad en la educación se garantice su reconocimiento a la dignidad de su persona, ya que permite el desarrollo de sus capacidades y mejores oportunidades de vida.

En el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas, estableció la Agenda 2030 como respuesta a los grandes desafíos urgentes de atención en este siglo. Dicha Agenda, se encuentra estructurada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre los que destacan el 4 Educación de Calidad, mediante el cual se visualiza a la educación como un instrumento para propiciar la movilidad social, así como garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad con el fin de lograr oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En este último, se entiende que los derechos humanos son atributos que todas las personas poseen de la misma manera, a esto se le conoce como inclusión, por lo que este derecho no puede dividirse, ignorarse, ser violentado o ultrajado (Cámara de Diputados, 2017). No obstante, en el mundo hay altos índices de pobreza, inseguridad y violencia que constituyen situaciones en diferentes ámbitos y niveles. Ante ello, la Cumbre del Milenio estableció acabar con la pobreza y luchar contra las desigualdades; garantizar la inclusión de las mujeres; y desarrollar una economía inclusiva y transformadora.

De este modo, a partir de las políticas impulsadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los estados del mundo han tomado medidas para abordar la inclusión desde la elaboración de leyes, y estrategias que permitan su aplicación, impulso y desarrollo. Tales esfuerzos persiguen eliminar la violencia en sus diversas expresiones. Por su parte, el Banco Mundial ha promovido el crecimiento económico a partir de la inclusión, impulsando la formación de capital humano mediante la educación para la paz, que propicie un nuevo contrato social, mediante estructuras de gestión con enfoque inclusivo, con un claro fortalecimiento de la rendición de cuentas.

En México, se hicieron reformas importantes en materia educativa, primero el artículo 3 constitucional, por el cual se añade la obligatoriedad del nivel medio superior, así también, en el año 2021, se publicó la Ley General de Educación Superior, la cual realiza un énfasis en la atención de la violencia, la discriminación y atención a la igualdad.

El Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), mediante el Índice de Competitividad Internacional 2022, ha concluido que la desigualdad es un gran obstáculo para el desarrollo humano, lo cual repercute en el desarrollo económico de los países. Al respecto México ocupa el lugar 38 de 43 países evaluados en el índice de competitividad internacional. Es importante mencionar que uno de los subíndices de esta medición, lo constituye la “sociedad incluyente, preparada y sana” (IMCO, 2023), que mide, la brecha laboral de género, mujeres en la población económicamente activa (PEA), escolaridad promedio, calidad educativa, por mencionar algunos.

Con todo, lo anterior, podría decirse que, para el caso de México, la desigualdad es resultado de la falta de crecimiento económico y la pobreza, sobre todo en la población indígena. Así también la brecha entre la educación pública y la privada, la derivación de la violencia a partir de la marginación.

De este modo, la educación de calidad constituye un camino para el logro de la inclusión y en el nivel superior representa una oportunidad para combatir la discriminación en aras de una sociedad más justa con profesionistas mejor preparados que tengan un impacto positivo en la economía y la competitividad. Para lograrlo, la escuela debe procurar una gestión que facilite la incorporación de todos los estudiantes “que permitan su plena participación, desarrollo y aprendizaje” (OEI, s.f).

El procurar la inclusión, permite el ejercicio de la educación como un derecho y posibilita el desarrollo de condiciones para la Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad (Tomaseveski, 2001), con el fin de brindar a los estudiantes una atención de la diversidad, con equidad e igualdad. En este marco, se deben diseñar medidas para atender a los alumnos con mayores riesgos de exclusión por sus condiciones como: migrantes, desventaja socioeconómica, pueblos originarios, afrodescendientes, mujeres, en desventaja académica y por presentar alguna discapacidad.

En la educación superior, la responsabilidad radica en desarrollar con plenitud el potencial individual que permita incrementar su participación en la vida social y política, de tal modo que debe buscarse eliminar los obstáculos para el aprendizaje, la discriminación por género, edad o etnia, así como las barreras para la asequibilidad (UNESCO, 2021).

Trabajar para lograr la inclusión, no es estático, debe ser un proceso continuo que debe responder de forma efectiva a la diversidad de los estudiantes, donde esta se convierta en un estímulo para los aprendizajes (UNESCO, 2017). En educación superior, es preciso identificar aquellas barreras que puedan limitar la presencia, la participación y el logro de los estudiantes.

Márquez (2022) define a la presencia como “la posibilidad de compartir espacios, actividades y enseñanzas comunes, reforzando actitudes y valores positivos hacia la diversidad”, en tanto que la participación se asocia con la “calidad de las experiencias y la implicación de los estudiantes en las estructuras educativas” y finalmente el logro como un resultado o efecto de tales interacciones que posibilitan la trayectoria estudiantil para concluir sus estudios en el tiempo establecido.

Con respecto a la participación, estudios como los de Yupanqui et al. (2014), exponen la importancia de los procesos de convivencia en la educación superior, mediante la cual se hace posible la formación de

personas más participativas y comprometidas y que reducen la violencia, lo cual es concordante con las políticas internacionales que abogan por el respeto a los derechos humanos y el fomento a la cultura de la paz.

Para hacer realidad una convivencia que promueva la dignidad de las personas, las escuelas deben mirar a la gestión escolar como un medio que detone la innovación con el fin de movilizar y conducir los procesos de cambio en los involucrados, mediante la intervención en significados y prácticas que respondan a las necesidades de la escuela, esto es el desarrollo de prácticas que “generarían una nueva cultura de la organización” (OREALC-UNESCO, 2008)

Es importante decir, que la convivencia como tal ha sido más ampliamente investigada para el diseño de políticas de la educación básica en México, mientras que para la educación superior ha sido escasa. Así, a pesar de que la convivencia en las escuelas se reconoce como un factor importante para la inclusión, aún no se han instrumentado medidas suficientes en materia de educación superior (Yupanqui et al., 2014).

En este sentido, el trabajo de Fierro-Evans (2013), ha sido el más retomado para educación básica y del cual se consideró, la definición de la convivencia en tres dimensiones: inclusiva, pacífica y democrática.

“La convivencia inclusiva reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar” (Fierro, 2013. p. 103).

En el caso de América Latina, donde abunda la mayor cantidad de literatura en torno a convivencia en las escuelas, se concluye que falta superar brechas estructurales sobre desigualdad de género, raza, etnia y población; así como condiciones de pobreza y la escasa calidad de los servicios educativos. Apostar a la educación superior supone impactar en mecanismos estratégicos para corregir desde ahí las desigualdades sociales (Clavijo et al., 2020).

De todo lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo presentar las percepciones de los estudiantes de educación superior con respecto a la convivencia inclusiva en sus facultades.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente reporte muestra resultados de un proyecto de investigación de tesis de posgrado en su fase piloto, la cual se diseñó bajo el enfoque

cuantitativo, bajo un diseño no experimental, tipo transversal y con alcance explicativo-causal. Para responder a las preguntas y objetivos de investigación se consideró usar el diseño tipo encuesta, a partir de la cual se define el uso de una escala tipo Likert para la obtención de información.

El instrumento para aplicación piloto se construyó con base en reactivos del trabajo de Chaparro et al. (2015) el cual se desarrolló para educación básica y en esta investigación se realizó una reconstrucción para educación superior, recuperando también reactivos de OREALC/UNESCO (2008) y Márquez y Sandoval (2019). El instrumento constó de 59 ítems para la variable convivencia la cual se operacionalizó en sus tres dimensiones. Para este reporte se recuperan los 16 ítems de la dimensión de convivencia inclusiva (Tabla 1).

Tabla 1. *Indicadores de la dimensión inclusiva de la convivencia escolar*

Variable	Dimensión	Indicadores
Convivencia Escolar		<u>Trato equitativo</u> <u>Integración y atención de necesidades distintas</u> <u>Desarrollo de capacidades para la atención de rezago académico y riesgo social</u> <u>Acciones directivas de buen trato y apoyo a estudiantes</u> <u>Reconocimiento y valoración del esfuerzo</u> <u>Promoción del trabajo colaborativo entre los estudiantes</u> <u>Actitud de la valoración de la diversidad universitaria</u>
Convivencia Inclusiva		<u>Facilitar el acceso a grupos de estudiantes no tradicionales</u> <u>Creación de ambientes, productos y servicios universitarios, comprensibles, utilizables y practicables por todos</u> <u>Acceso y movilidad en campus en condiciones de seguridad y ágiles para todos</u> <u>Oportunidades de formación para la inclusión y la equidad</u> <u>Diseño de materiales didácticos de apoyo para la inclusión</u> <u>Diseño de criterios flexibles de evaluación</u>

Variable	Dimensión	Indicadores
		Oportunidades para todos los estudiantes (movilidad, bolsa de trabajo, etc.)

Fuente. Adaptado de Chaparro et al., 2015; Márquez y Sandoval, 2019; OREALC/UNESCO, 2008.

Para la aplicación piloto se determinó una muestra no probabilística, intencionada, esto es que se aplicaron a los alumnos disponibles cuyos profesores permitieran el acceso a las aulas para aplicación en mayo de 2023. La aplicación se efectuó a través de dispositivos telefónicos a través de un vínculo de acceso al cuestionario elaborado en Google Forms. En total se recuperó la información de 89 casos de las licenciaturas de comunicación, educación, contaduría y administración pública de cinco facultades de una universidad pública del sureste de México.

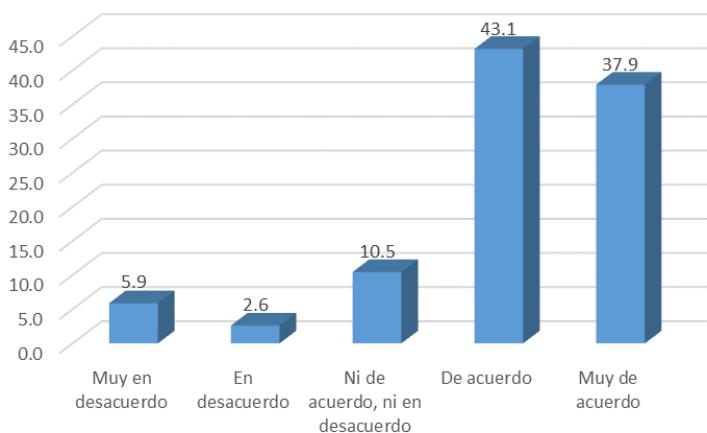
Para dar validez a los ítems del instrumento se empleó el método de entrevistas cognitivas con alumnos durante la aplicación para realizar los ajustes y se contó con la revisión de expertos que permitieron dar la validez de constructo con respecto a la parte teórica. El instrumento completo se sometió a ajustes estadísticos con el cual logró tener una confiabilidad de .955 en alfa de Cronbach y una la varianza total explicada de 80.33%. Para la dimensión de convivencia inclusiva el alfa de Cronbach fue de .98.

En el Análisis Factorial Exploratorio se aplicó Máxima Verosimilitud, Rotación Oblimín y normalización de Káiser, dando un (KMO), para la variable convivencia escolar de .87.

RESULTADOS

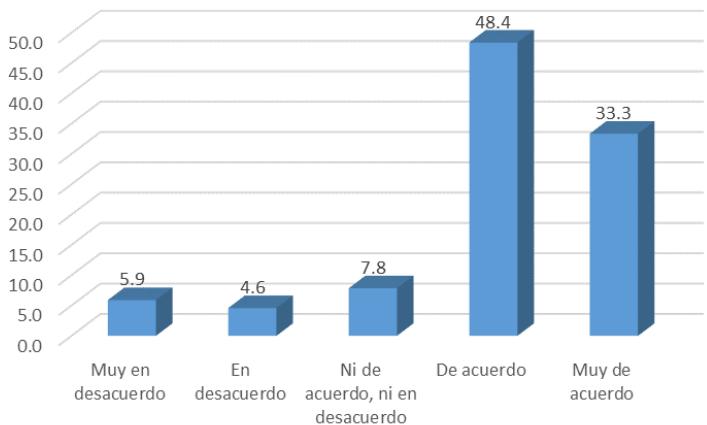
Los resultados de los ítems para la dimensión de convivencia inclusiva que alude al género indican que 43.1% de los estudiantes consideró que los profesores brindan las mismas oportunidades a hombres que a mujeres (Figura 1), sin embargo cuando se les pregunta sobre el trato equitativo entre alumnas y alumnos, un 48.4% considera no estar de acuerdo pero tampoco en desacuerdo, (Figura 2) con lo cual los alumnos concuerdan entre el trato y las oportunidades que se brindan entre hombres y mujeres en el aula. Llama la atención que un 10% de los alumnos dicen no estar de acuerdo ni en desacuerdo con respecto a las oportunidades que se brindan.

Figura 1. En el salón de clases los profesores dan la misma oportunidad de participar a hombres que a mujeres



Fuente. elaboración propia

Figura 2. Los profesores de mi escuela tratan de igual forma a alumnos y alumnas



Fuente. elaboración propia

Cuando se les preguntó a los estudiantes si la escuela organiza actividades donde todos tienen la misma oportunidad de participar la mayoría (45.8%) contestó estar de acuerdo y 37.9% muy de acuerdo (Figura 3). Esto indica

que se hay espacios en la universidad donde todos los estudiantes pueden participar.

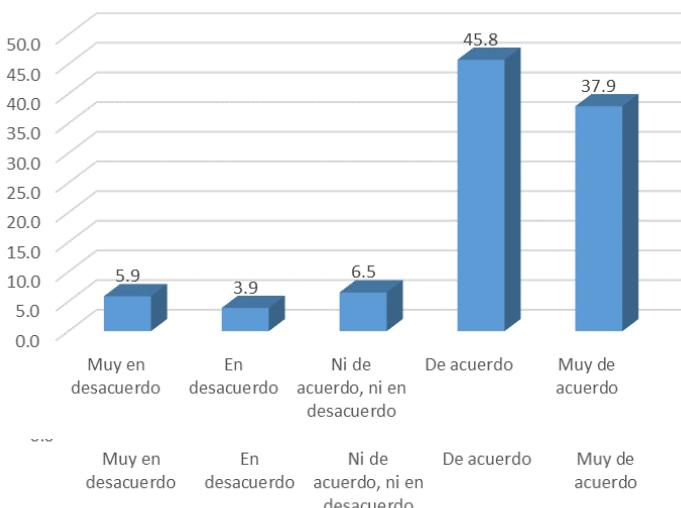


Figura 3. *Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de participar en las actividades que organiza la escuela*

Fuente. elaboración propia

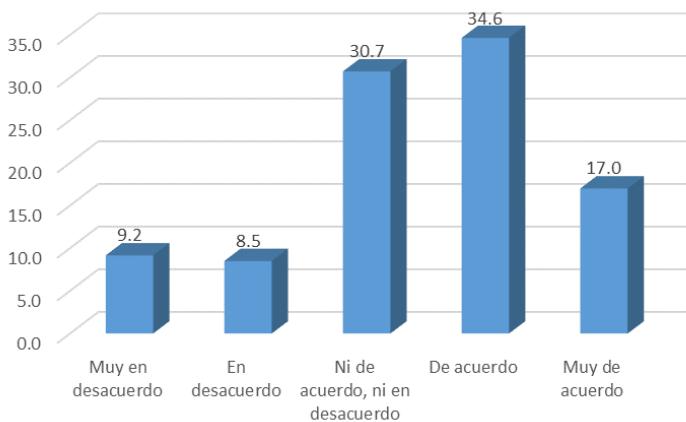
No obstante, cuando se les preguntó si los profesores motivan a los estudiantes a platicar sobre sus costumbres y tradiciones 33.3% de ellos aseguró estar de acuerdo, mientras que un 28.1% declara no estar de acuerdo ni en desacuerdo lo cual da indicios que platicar sobre costumbres y tradiciones no sea una actividad que interese fomentar (Figura 4).

Figura 4. *En esta escuela los profesores nos motivan para platicar nuestras costumbres y tradiciones*

Fuente. elaboración propia

Un 30.7% expresa no estar de acuerdo y en desacuerdo cuando se pregunta si la escuela apoya el aprendizaje de estudiantes que no hablan español, mientras que 34.6% está de acuerdo, con lo cual se observa que se realizan actividades de apoyo para los estudiantes de otra lengua distinta al español (Figura 5), pero que hay una reserva en el tema, según los propios alumnos.

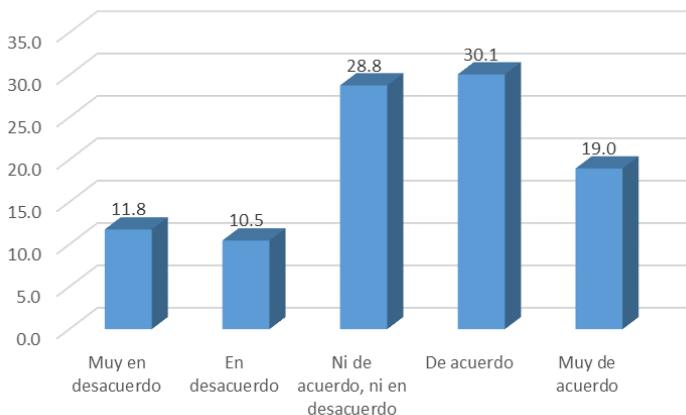
Figura 5. *Mi escuela apoya el aprendizaje de estudiantes que no hablan español*



Fuente. elaboración propia

Así también, se les preguntó a los alumnos si su División Académica organizaba actividades para convivir con personas con discapacidad, 30% declaró estar de acuerdo, mientras que un 28.8% dijo no estar de acuerdo, ni desacuerdo, con lo cual se observa opiniones encontradas al respecto (Figura 6).

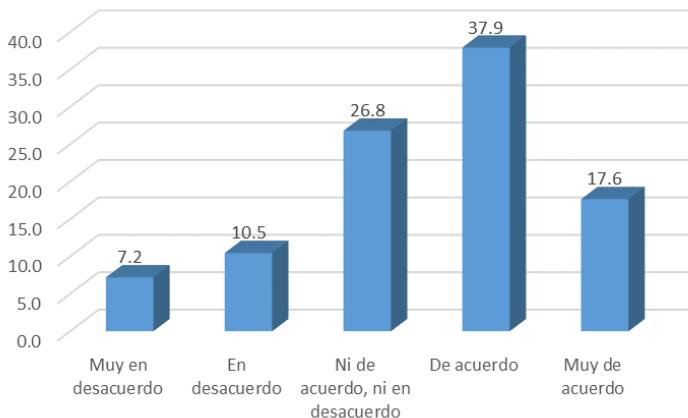
Figura 6. *Mi División Académica organiza actividades para convivir con personas con alguna discapacidad*



Fuente. elaboración propia

En lo concerniente a si la mayoría de los profesores preparan actividades académicas que incluyan alumnos con alguna discapacidad, 37.9% de los alumnos dijo estar de acuerdo y 26.8% dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo (Figura 7). Con este resultado también se observa puntajes cercanos entre una y otra respuesta, con lo cual podría cuestionar si estas actividades se realizan.

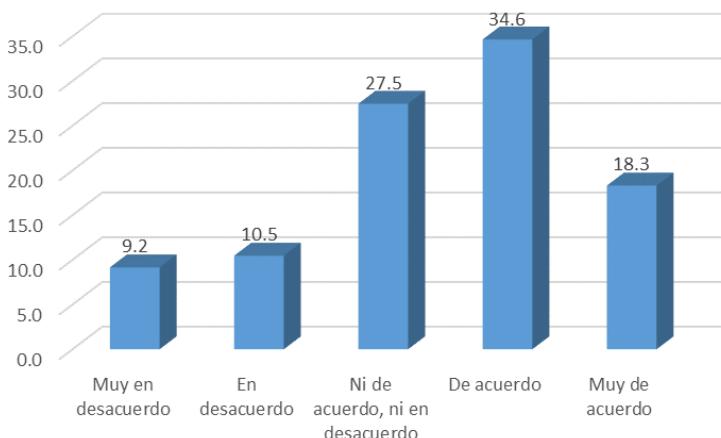
Figura 7. *La mayoría de mis profesores preparan actividades académicas que incluyan a los compañeros que tienen una discapacidad*



Fuente. elaboración propia

También se les preguntó a los alumnos si la División Académica cuenta con espacios adecuados para atender personas con discapacidad, de nueva cuenta las respuestas fueron cerradas, entre los que están de acuerdo con un 34.6% y los que dijeron estar de ni acuerdo, ni en desacuerdo fue 27.5% (Figura 8).

Figura 8. La División Académica cuenta con espacios adecuados a la atención de personas con discapacidad



Fuente. elaboración propia

Finalmente, se les preguntó si la escuela cuenta con mecanismos para atender a los estudiantes en caso de discriminación, a lo cual 35.6% dijo estar de acuerdo, mientras que 22.9%, dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

DISCUSIÓN

Los resultados de muestran que hablar de convivencia inclusiva en educación superior, presenta resultados diversos. Esto se debe a que conlleva a mirar a los alumnos como actores sustanciales para identificar lo que la escuela está haciendo para lograr la inclusión, por lo que la gestión tiene un peso importante en ello, lo cual coincide con los estudios de Fierro-Evans (2013).

De acuerdo con los retos de la educación en el nuevo siglo, está claro que no solo basta con brindarle al estudiante conocimientos, si no también desarrollar otras competencias que le sean útiles a lo largo de su vida. Esto es, “la necesidad de formar a ciudadanos como buenos profesionales en su área de competencia, con sentido de pertenencia a un mismo mundo de valores, pero abiertos a otros mundos” (UNESCO, 2017, p. 5). Ahí es donde la convivencia inclusiva tiene margen para procurar espacios de aprendizaje que tome en cuenta la diversidad de los estudiantes y proporcionarles atención de acuerdo con sus necesidades. La calidad de la educación superior debe garantizar una formación que brinde a los

estudiantes herramientas para hacer frente a las necesidades sociales en el ejercicio de su profesión.

Tal como muestran los resultados de los ítems para la dimensión inclusiva de la convivencia en la universidad, hay espacios cada vez crecientes para las mujeres, sin embargo, aún continúa siendo un reto el trato equitativo.

Echeverría-Echeverría et al. (2021) apuntalan que se han dado investigaciones en México que han reconocido la presencia de violencia en la educación superior. No obstante, estos se enfocan al estudio de la violencia y no propiamente a la convivencia en las escuelas.

Lo anterior se puntualiza debido a que las intervenciones de política han ido orientando esfuerzos de las Instituciones de Educación Superior con acciones como lineamientos en el Perfil PRODEP donde se contempla la violencia como un tema prioritario, así como el creciente impulso de la perspectiva de género. De igual forma es de resaltar las iniciativas estudiantiles y acompañamientos de colectivos que han denunciado acciones de violencia y acoso, algunas universidades en México que han trabajado al respecto son la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón y la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

En torno a la inclusión de personas que hablan lengua distinta al español, así como la valoración de culturas distintas, se observa que aún falta mucho impulso, pues se observa que, aunque los alumnos declaran estar de acuerdo en la realización de estas actividades, hay un porcentaje que declara indiferencia en la realización de estas actividades, por lo que haría falta abordar el origen étnico y la dificultad por valorar las expresiones y costumbres de los pueblos originarios. Esto muy a pesar de que ha habido una fuerte modificación de políticas públicas en México que están impulsando la interculturalidad y la valoración de las lenguas indígenas.

Con respecto al trabajo para la atención de discapacidad, se observan resultados cerrados entre que se declara mayoría estar de acuerdo, con un porcentaje muy cercano entre no estar de acuerdo, ni en desacuerdo, con lo cual sería importante valorar esta percepción pues podría la escuela estar haciendo acciones al respecto y otras que no lo reflejen tanto.

CONCLUSIONES

Fernández Fassnacht (2017) propone que las Instituciones de Educación Superior deben tener innovaciones como un proceso permanente y continuo, a través del cual se replanteen la misión y funciones que le permitan responder al entorno, sin olvidar el fomento de sus valores, una alta conciencia de compromiso ético y social, la promoción de la libertad, la tolerancia, la justicia, el respeto a los derechos humanos, la preservación del medio ambiente y la cultura de paz.

Hay una coincidencia de que focalizar los estudios sobre la convivencia escolar, podría permitir el diseño de intervenciones mucho más efectivas que las ya hechas, pues está probada la asociación entre la convivencia escolar con la prevención de la violencia.

La literatura revisada permite señalar que la convivencia es observada en función de tres atributos ideales con el propósito de prevenir la violencia o la mejora de los ambientes de aprendizaje en la promoción de la inclusión, democracia y paz (Fierro et al., 2021).

Para lograr una escuela incluyente y equitativa, pero ante todo de calidad, es preciso acciones como: “diseñar estrategias de apoyo al estudiante con bajos logros, impulsar un clima escolar estimulante, generar una cultura de altas expectativas, fomentar prácticas de inclusión y equidad, promover la participación de las familias y asegurar una distribución prioritaria de recursos para el alumnado con mayores necesidades” (Romero, 2021).

En el ejercicio de la convivencia en las escuelas, se hace necesario considerar aspectos del entorno, la experiencia académica y social, la capacidad de resolver conflictos, la infraestructura y la calidad. La gestión es la responsable, ya que incide directamente en los actores y sus interrelaciones (Peña et al., 2016).

La inclusión es un proceso que está en constante análisis para dar respuesta a las necesidades de quienes integran una comunidad universitaria. Para el caso de los estudiantes se debe cuidar el acceso equitativo, sus oportunidades de aprendizaje, su participación en la vida escolar, así como su bienestar que puedan garantizar su éxito pleno, no solo personal sino profesional.

El hecho de garantizar una convivencia inclusiva no solo beneficia a las personas con alguna diversidad o condición, sino que permite a los futuros profesionistas generar y comprometerse con una sociedad más justa, en el que se valoren las diferencias y se aprenda a convivir.

Los resultados, permiten concluir que es necesario propiciar un mayor trabajo con los profesores de este nivel educativo para que puedan propiciar prácticas con enfoque inclusivo que afecte los aprendizajes de los estudiantes de este nivel. Asimismo, la gestión escolar debe propiciar el reconocimiento de la diversidad y fomentar la comunicación permanente de las acciones tanto a nivel escolar como en el aula que se realizan para favorecer la inclusión.

Está claro también que la gestión escolar tiene mucho que ver para facilitar el trabajo con los docentes, pues la convivencia no solo ocurre en el aula, sino que la escuela tiene distintos espacios y tiempo, incluido el currículum, a los cuales tendría que instrumentar la mejora de las prácticas institucionales que conlleven a la convivencia inclusiva.

Las Instituciones de Educación Superior entonces tienen un rol sustancial en las transformaciones que requiere la sociedad, por lo que esta investigación deja ver de voz de los estudiantes, algunos aspectos que podrían ser atendidos y generar propuestas novedosas de apoyar la convivencia inclusiva como un medio para asegurar el derecho a una educación de calidad.

REFERENCIAS

- Cámara de Diputados (2021). Ley General de Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Cámara de Diputados- Centro de Estudios para el adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (2017). *Construcción de relaciones sin violencia. Por una cultura de la paz.*
- Carrillo, J. (2022). Competitividad y Desigualdad. Página web del Instituto Mexicano de la Competitividad. <https://imco.org.mx/competitividad-y-desigualdad/>
- Chaparro, A., Caso-N. J., Fierro-Evans, C., y Díaz, L. C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Clavijo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad. Revista de Educación*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación educativa*, 17(74), 183-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200183&tlang=es&tlng=es
- Fierro-Evans, M. C., y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro-Evans, M., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar. Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Instituto Mexicano de la Competitividad [IMCO] (2023). México, Índice de Competitividad Internacional. <https://imco.org.mx/indices/indice->

Márquez, V. C. (2022). *Aproximación conceptual de la Inclusión en la Educación Superior*. Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://www.iesalc.unesco.org/2022/02/10/ciclo-desafios-de-la-inclusion-en-la-educacion-superior-webinar-1-dimension-acceso-educativo/>

Márquez, C., y Sandoval, M. (2019). Claves para promover la inclusión en la educación superior. En C.M. Vázquez (coord.). *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos?* (pp.45-60). Dykinson.

OREALC/UNESCO (2008). Convivencia Democrática y Cultura de la Paz. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (s.f.). *Diálogos sobre equidad e inclusión*. <https://oei.int/oficinas/chile/inclusion/xxx>

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. [Objetivo 4](https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (s.f.). Discapacidad y educación superior: Inclusión en un mundo académico cada vez más inclinado a la tecnología. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/discapacidad-y-educaci%C3%B3n-superior-inclusi%C3%B3n-en-un-mundo-acad%C3%A9mico-cada-vez-m%C3%BA-que-los-alumnos-texto-estudian-para-la-educaci%C3%B3n-superior>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017). *Internacionalización de la Educación Superior. Educación Superior y Sociedad*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261634.locale=es>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y Caribe (IESALC). (2021). *Pensar más allá de los límites Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe [OREALC- UNESCO]. (2008).

- Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184.locale=es>
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., y Mejura, M.I. (2016). La Convivencia en la Escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.7>
- Romero, C. (2021). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 73-90. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Tomaseveski, K. (2001). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers No.3.* <http://www.righttoeducation.org/node/232>
- Torres-Rivera, A. D., y Rodrigo Florencio, S. (2019). Learning to Live in Higher Education from the Teaching Practice for a Democratic Society. *Formación universitaria*, 12(2), 51-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- Yupanqui C. A., Aranda F.C., Vásquez O. C., y Verdugo H. W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 3(171), 93-115. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v43n171/v43n171a5.pdf>

Actividades diversificadas para favorecer la convivencia y la inclusión en educación

Edwin Jonathan Morales Betancourt

em816079@gmail.com

Ludibeth Solís Mejía

ludibeth@normaledufisica.edu.mx

Escuela Normal de Educación Física Gral. Ignacio M. Beteta

RESUMEN

Un problema recurrente en las escuelas es la falta de convivencia e inclusión, lo cual se presenta desde los primeros grados de educación básica por lo que es necesario, a través de la intervención docente, trabajar con el objetivo de disminuirla debido a que afecta el buen funcionamiento del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en pro de la construcción de sociedades inclusivas. Una situación de este tipo fue detectada y atendida en un grupo de cuarto grado de una escuela primaria del Estado de México. La investigación se llevó a cabo desde el enfoque interpretativo utilizando el método de investigación acción a través del planteamiento y desarrollo de actividades diversificadas. El objetivo de la investigación fue fortalecer la convivencia y la inclusión de los alumnos de cuarto grado de primaria, a través de la implementación de actividades que atendieran sus necesidades e intereses. El uso de actividades diversificadas de carácter lúdico, entre ellas, el cuento motor y la obra de teatro para desarrollar los contenidos en la asignatura de formación cívica y ética permitió la sensibilización de los y las integrantes del grupo lo que favoreció la convivencia, la inclusión y una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se requiere fortalecer a través del trabajo diario por parte del docente, el uso de valores como el respeto, la empatía y la solidaridad.

PALABRAS CLAVE: Investigación-acción, actividades lúdicas, valores, educación ética, educación cívica, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

Uno de los pilares de la educación según Delors (1994) es aprender a vivir juntos, en donde se busque realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, es por lo que la escuela como agencia socializadora, a través del trabajo docente, tiene un papel importante en el desarrollo y fortalecimiento de la convivencia y la inclusión, de acuerdo con el principio pedagógico que sustenta el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (SEP, 2011, p. 35).

Algunos problemas de conducta, que para Valencia y Andrade (2005, p. 500), son comportamientos y pensamientos no habituales o comportamientos no esperados socialmente, están cada vez más presentes

en las aulas (Cabezas y Monge, 2013; Crespo-Ramos et al., 2017; Romera et al., 2011).

Las actividades diversificadas son una propuesta que busca disminuir este tipo de problemas y, a la vez, atender las necesidades educativas específicas de los estudiantes, así como beneficiar la convivencia y la inclusión. Para Sánchez (2013, p. 69) las actividades diversificadas son “recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a través de medios que promueven el aprendizaje significativo, de acuerdo con las condiciones que resultan de cada discapacidad y de las necesidades particulares de cada alumno y alumna”.

En 4º grado de una escuela primaria del Estado de México se observó que las y los alumnos tenían problemas para establecer una buena convivencia, pues existían agresiones físicas y verbales entre ellos, llegando incluso a la intervención de las autoridades escolares; el trabajo en equipo era deficiente ya que no se integraban y se presentaba exclusión cuando entre ellos se “categorizaban” según su desempeño académico y su situación socioeconómica; condiciones que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.

La “categorización” es un tipo de exclusión que se presentó en el aula. De acuerdo con la UNICEF (2014, p. 11) tradicionalmente la exclusión social ha estado asociada con la pobreza económica o material. Actualmente, la exclusión social presenta rasgos de deterioro “no solo material, sino también de valores cooperativos y de pérdida de solidaridad entre personas y grupos sociales” (UNICEF, 2014, p. 12).

En el aula, esta “categorización” fue en el sentido que reporta la UNICEF (2014, p. 18) en donde la exclusión en la infancia se presenta debido a las condiciones sociales, educativas, sanitarias o económicas, pues los estudiantes no sólo son del medio urbano, sino que asisten de comunidades rurales y semiurbanas aledañas a la ciudad, lo que hace que algunos niños resalten las diferencias en aspectos como aseo personal, lunch, útiles y hasta la forma de llegar a la escuela. La exclusión social de la infancia es especialmente grave por cuanto afecta al proceso de maduración física, psicológica, afectiva y relacional en épocas tempranas de la vida con efectos en su futuro (UNICEF, 2014, p. 17).

La poca convivencia tiene su origen, principalmente, en las relaciones familiares pues “la falta de atención hacia los alumnos y el maltrato físico son el punto de partida”, según lo comentado por la docente frente a grupo y por las entrevistas a los alumnos. Esta situación se ve agudizada en estos tiempos pues, de acuerdo con la UNICEF (2020) la pandemia de Covid-19 no fue solo una emergencia sanitaria sin precedentes, sino que representó una emergencia económica y social, ya que la amenaza de la carencia económica desestabiliza a las familias, generando condiciones de estrés e

incertidumbre que aumenta la probabilidad de violencia hacia niños, niñas y adolescentes.

“Las experiencias de los niños en condiciones que propician su exclusión social pueden ocasionarles graves secuelas, susceptibles de hacerles sufrir en el presente por cuanto vulneran sus derechos y deterioran su bienestar” (UNICEF, 2014, p. 17). La exclusión de los niños acarrea graves costes a la sociedad porque los efectos negativos de estos procesos se pueden prolongar en las edades adultas del sujeto, pero también transmitirse a su propia descendencia, dando lugar a fenómenos de transmisión de una generación a otra de los valores, visiones del mundo y conductas motivadas por las experiencias de exclusión padecidas durante la infancia.

La “categorización” generó un ambiente de agresiones físicas y verbales dentro del aula, lo cual obstaculiza el diálogo entre compañeros y, por lo tanto, el trabajo docente. Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue fortalecer la convivencia y la inclusión de los alumnos de 4º grado de primaria, a través de la implementación de actividades que atiendan los intereses y las necesidades de los alumnos. Se plantearon actividades como el globo de los valores, la búsqueda del tesoro, el cuento motor y la obra de teatro.

Para Sánchez (2013, p. 69) las estrategias diversificadas son recursos que favorecen y apoyan el derecho a recibir una educación de calidad a través de medios que promueven el aprendizaje significativo, de acuerdo con las condiciones que resultan de cada discapacidad y de las necesidades particulares de cada alumno y alumna. El uso de actividades diversificadas, además de favorecer la convivencia y la inclusión permiten al docente ser proactivo, adecuar las tareas a la realidad, centrarse en el alumno y ser dinámico (Benítez et al., 2019).

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se llevó a cabo desde el enfoque interpretativo, utilizando el método de investigación acción, como parte del trabajo de investigación para la obtención del título de licenciado en inclusión educativa.

El proceso se realizó en momentos específicos establecidos dentro de cada ciclo, el cual, de acuerdo con Latorre (2005, p. 33) se manifiesta en cuatro puntos correspondientes a: desarrollo de un plan de acción para mejorar la práctica actual; implementación del plan, que debe ser deliberado y controlado; observación de la acción que permitan evaluarla y reflexión sobre la acción para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

Las actividades, enfocadas a la materia de Formación Cívica y Ética, se realizaron con un grupo de 20 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años, de 4º grado de educación primaria de una escuela de contexto urbano.

Se plantearon dos ciclos de investigación- acción. En el primero, se implementaron actividades como el globo de los valores y la búsqueda del tesoro. Estas dinámicas tuvieron como finalidad reconocer los valores y las cualidades de cada uno de los integrantes del grupo. Después de analizar los resultados de estas primeras actividades y reflexionar la participación docente, se planeó el siguiente ciclo.

En el segundo ciclo se planteó un cuento motor y una obra de teatro, ambas trabajadas en equipos de cinco estudiantes. El cuento motor “La unión hace la fuerza” tuvo la intención de fortalecer el aprendizaje de los estudiantes acorde a una historia sobre la temática “Los derechos de los niños” de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Por su parte, la obra teatral comenzó desde que los estudiantes crearon, en trabajo colaborativo, un guion sobre una historia cuyo tema fue “Las emociones de los niños”, hasta la presentación a sus compañeros.

La observación participante, el diario docente y las entrevistas con los estudiantes fueron las técnicas utilizadas para obtener la información, así como toma de fotografías y videos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La convivencia a nivel escolar es “un tema que cada día gana más fuerza en los contextos educativos, porque se hace necesario, podría nombrarse “urgente”, intervenir con estrategias de manera constante las situaciones de intimidación y de conflicto, que se vivencian en estos escenarios” (Cárdenas, 2018, pp. 15-16).

La propuesta de este trabajo consideró el aula diversificada, en donde, de acuerdo con Tomlinson (2015), el maestro proporciona a cada estudiante lo que necesita, con la intención de maximizar su aprendizaje, por lo que es necesario lograr que el alumno confíe en sus posibilidades y al mismo tiempo, en este trabajo, fomentar la inclusión entre los compañeros.

El globo de valores fue la actividad implementada en el primer ciclo pues consideramos que la práctica de valores es la herramienta esencial para una sana convivencia dentro y fuera del aula, es por lo que se trabajaron valores para ser comprendidos y practicados por los estudiantes. Las temáticas referentes a la buena conducta, los valores y su puesta en práctica son esenciales para generar ambientes de convivencia sanos que permitan la socialización entre compañeros.

El globo de los valores fue una actividad que buscó concientizar a los estudiantes sobre la convivencia y la relación entre compañeros. Los estudiantes sacaron de una bolsa un papelito que tenía escrito el nombre de un compañero a quien le escribieron una carta, reconociendo los valores y cualidades que lo caracterizan y alguna experiencia buena que recordaran con él o ella.

Al término de la redacción de la carta se le otorgó un globo a cada integrante, y se solicitó que lo decoraran. Los alumnos leyeron el escrito en voz alta y la actividad finalizó con un comentario breve sobre esta experiencia. En general, los estudiantes manifestaron situaciones positivas vividas con sus compañeros y reconocieron valores y cualidades en cada uno de ellos.

Cabe señalar que los valores se adquieren desde el seno familiar, ya que de acuerdo con Parra (2003, p. 86) los niños los perciben en las actuaciones de los otros, en la relación de cada uno con el resto; por lo que cada persona va construyendo su propio esquema de valores, de tal manera que la función de los educadores es colaborar en el proceso, a través del desarrollo de situaciones en el entorno de los alumnos para que los vivan y experimenten, y así, ser interiorizados.

La búsqueda del tesoro fue otra actividad del primer ciclo, en donde se fortaleció el trabajo colaborativo y la comunicación a través del intercambio de ideas. La intervención docente inició al conformar equipos de cinco integrantes, a través de la dinámica “El barco se hunde”. Posteriormente, los estudiantes buscaron objetos con palabras clave y un número en los dos patios de la institución. Al término de la búsqueda los alumnos, en equipos, formaron una frase de acuerdo con el orden de los objetos encontrados.

Las frases para cada equipo fueron diferentes. Los temas estuvieron relacionados con una reflexión sobre la convivencia y la inclusión dentro del aula. El objetivo principal de dicha actividad fue que los estudiantes expresaran sus pensamientos y sentimientos, así como conocer qué tanto habían aprehendido el tema y cómo lo llevaban a cabo en su vida diaria tanto escolar y social.

Lo que se encontró fue que los alumnos podían identificar y formar frases relacionadas con la convivencia y la inclusión, mencionando situaciones que se presentan en el salón y en casa en donde podían aplicar las ideas revisadas, por ejemplo, el trabajo en equipo en asignaturas como las matemáticas, las ciencias naturales, educación física y artes, así como el respeto a las diferentes situaciones que enfrenta cada uno de sus compañeros como su aspecto físico, el tipo de útiles escolares, su desempeño escolar, resaltando que todos tenemos habilidades y condiciones diferentes. Cabe destacar la reflexión que hicieron varios estudiantes con respecto a la relación que llevan con sus hermanos, reconociendo que se podría mejorar si fueran más empáticos.

Con los resultados de estas dos primeras actividades consideramos que el trabajo en equipo, aunque había mejorado, aún faltaba fortalecer, pues los estudiantes seguían buscando trabajar solamente con su grupo más cercano de amigos. Con respecto a la convivencia y la inclusión, se notó un avance, pero valoramos que con la puesta en marcha de un segundo ciclo

se podría fortalecer, por lo que se plantearon el cuento motor y la obra de teatro.

El cuento motor fue titulado “La unión hace la fuerza” con la intención de fortalecer el aprendizaje situado de los estudiantes a través de una historia sobre la temática “Los derechos de los niños” de la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Iglesia (2008) considera que

los cuentos motores propician una amplitud interesante de movimientos, juegos, simulaciones y dramatizaciones. Pueden servir como herramienta pedagógica para que nuestros alumnos exploren sus múltiples posibilidades motrices y creativas y/o puedan vivenciar diversas situaciones, ya sean de forma sugerida o libre y espontánea (p. 16).

Para llevar a cabo la actividad “La unión hace la fuerza” se realizó la lectura de un cuento sobre el tema de los derechos de los niños, haciendo que los estudiantes hicieran movimientos y sonidos de acuerdo con la trama de la historia, por lo cual se vieron envueltos en una situación de peligro donde tuvieron que tomar decisiones para “salir de un laberinto”. La inclusión de la diversidad se vio reflejada cuando se pidió la participación específica de cada estudiante en diferentes lapsos de tiempo para “salir de la zona en que estaban corriendo peligro”.

Los alumnos trabajaron de manera grupal y la comunicación se mantuvo constante. Además, la honestidad fue un punto fundamental para llevar con éxito esta actividad, pues se desarrolló con los ojos cerrados. La intención de la intervención fue generar un aprendizaje significativo en los alumnos a través de interacciones con sus compañeros, el trabajo colaborativo y la práctica de los valores.

Finalmente, se llevó a cabo la interpretación de una obra teatral donde los alumnos expresaron, a través de la creación de una historia. Como inicio se dieron a la tarea de elaborar un guion teatral donde redactaron y dieron paso a la creación de una historia asignando personajes a cada integrante del equipo.

De acuerdo con Reina (2009)

el teatro se ha convertido en una gran herramienta de aportes invaluables ya que, de “una forma inmediata y amena, conecta al niño con el mundo del arte y le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la reflexión, de la capacidad de emocionarse, reírse y llorar, de comprender diferentes visiones y realidades de la vida y del mundo (p. 13).

El proyecto de la obra de teatro fue nombrado “Juntos podemos” en donde se pretendió que los alumnos reconocieran que se pueden lograr muchas y grandes cosas cuando se unen fuerzas, demostrando que es importante la disposición de ayudarnos unos a otros. Todo es más fácil si entendemos que en la unión está la fuerza. En esta actividad se pudo trabajar con los valores específicamente el respeto, la colaboración, la inclusión, la equidad y la solidaridad.

Los escenarios elegidos por los equipos fueron una selva, una casa en el extranjero y una plaza comercial. La repartición de papeles fue llevada a cabo de acuerdo con la organización de los alumnos. En las historias se vieron reflejados los ideales y las problemáticas, así como las perspectivas de los alumnos para resolverlas estableciendo acciones de convivencia, inclusión, comunicación y práctica de valores.

La sensibilidad y creatividad de los alumnos se reflejó en la trama de su historia en donde se manifestaron diversas emociones, entre ellas la satisfacción de realizar un trabajo en equipo que cumplió con las características de una obra teatral. Si bien, los resultados mostraron avances para mejorar la comunicación en el aula y disminuir la exclusión, el método de investigación acción plantea la secuencia de más ciclos, pero para efectos de este trabajo sólo se reportan dos, los cuales también fueron reportados en el documento recepcional de donde se derivó este trabajo.

CONCLUSIONES

Las actividades diversificadas lograron fortalecer la inclusión y se percibió una mejora en la convivencia de los alumnos de 4º grado de una escuela primaria de contexto urbano. El tema de los valores desde la asignatura de Formación Cívica y Ética fue el escenario para trabajar la temática de la convivencia y la inclusión.

La convivencia en el aula es un factor que influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje que lleva a cabo el docente y los alumnos, por lo que es necesario voltear a mirarla, mejorarla y/o fortalecerla, entre otras cosas, con miras para forjar una mejor sociedad.

Las actividades diversificadas propuestas en este trabajo fueron bien recibidas por los alumnos. Aunque al comienzo los niños se mostraban tímidos y penosos, esa situación fue cambiando con la intervención docente. Actividades, como el globo de los valores y la obra de teatro permitió a los alumnos reconocer y expresar las virtudes y cualidades de los compañeros, lo que propició la sensibilidad y la empatía. Las actividades realizadas en los dos ciclos de acción permitieron ver una mejora en la convivencia de los alumnos, así como en la inclusión. Además, se fortalecieron valores como la empatía, el respeto y la solidaridad.

Se recomienda el trabajo colaborativo y en equipo para fortalecer la convivencia y la inclusión en los alumnos de educación primaria. La

motivación extrínseca para los estudiantes fue esencial en las actividades, pues el reconocerles su trabajo fomentó un ambiente favorable en el aula. Con la reflexión de las acciones se reconocieron las fortalezas del trabajo docente; desde la organización para culminar con los productos; la motivación dada a los estudiantes; la comunicación y el trabajo colaborativo entre docente-alumnos y alumnos-alumnos; la creatividad desarrollada en los trabajos; pero, sobre todo, la convivencia y la inclusión de todos los integrantes del grupo

Las áreas de oportunidad se observaron principalmente al inicio de las actividades, cuando a los alumnos les costaba trabajo expresar sus pensamientos y sentimientos, por lo que se tuvieron que implementar acciones que los motivaran a realizarlas, tales como exemplificar, contar pequeñas anécdotas y resaltar las ventajas de una buena convivencia y la importancia de los valores en una sociedad.

Finalmente, se recomienda trabajar la inclusión desde el aula, pues la exclusión infantil podría generar efectos negativos en los futuros ciudadanos, sobre todo considerando que la exclusión social se vio acentuada debido a los efectos de la pandemia por COVID-19.

REFERENCIAS

- Benítez, R., Aguilar, S., y Sánchez, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. Márgenes. *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 76-96. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6230>
- Cabezas, H., y Monge, M. (2013). Violencia escolar, un problema que aumenta en la escuela primaria costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-20. <https://bitly.ws/XjZw>
- Cárdenas Sifuentes, D. A. (2018). Convivencia escolar/ reflexiones y saberes. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 15-28. <https://bitly.ws/XjZB>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 16(2), 125-130. <https://bitly.ws/Xk23>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Santillana. UNESCO
- Iglesia, J. (2008). Los cuentos motores como herramienta pedagógica para la educación infantil y primaria. *Revista de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 6(1), 1-15. <https://bitly.ws/Xk2r>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Parra Ortiz, J. M. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69–88. <https://bitly.ws/Xk2X>
- Reina, C. (2009). El teatro infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, (15), 1-13. <https://bitly.ws/Xk3a>
- Romera, E., Del Rey, R., y Ortega, R. (2011). Factores Asociados a la Implicación en Bullying: Un Estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161-170. <https://bitly.ws/Xk3C>
- Sánchez, N. (2013). *Educación inclusiva y recursos para la enseñanza*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública.
- Tomlinson, C. (2001). *El aula diversificada*. Octaedro.
- UNICEF. (2014). *Vulnerabilidad y exclusión en la infancia*. Huygens Editorial. <https://bitly.ws/Xk3T>
- UNICEF. (2020). *UNICEF*. <https://bitly.ws/cVbf>
- Valencia, R., y Andrade, P. (2005). Validez de Youth Self Report para problemas de conducta en niños mexicanos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 499-520. <https://bitly.ws/Xk4i>

La fotografía publicitaria en la educación universitaria como catalizador de bullying

Juan Pablo Méndez Moreno

jpablomm@gmail.com

Universidad Tecnológica de Chihuahua

RESUMEN

El presente texto se centra en el análisis de la fotografía publicitaria de moda que se promueve en redes sociales y a la que los estudiantes universitarios están expuestos, así como las repercusiones en identidad y autoestima. Los tópicos que se analizan son: quién hace el material, marca o persona, cuáles son los efectos visuales, su modalidad tecnológica y su transmisión, circulación y aparición. Esta metodología *Researching visual materials*, se sustenta de acuerdo con la narrativa de los anuncios propagandísticos para su selección. Las redes sociales que se seleccionaron son; Instagram, Facebook y Twitter con búsquedas sistematizadas de contenido mediático. Por último, es importante destacar que, dentro de los resultados analizados importantes, se encuentran los factores: sexo, género, capacidad económica, cultura, edad, educación y la apreciación corpórea personal y social subyacente a los modelos arcaicos que violentan y provocan el bullying en los jóvenes y atentan contra la diversidad corpórea, además de afectar la conducta socioemocional y posturas corpóreas de las personas en los espacios educativos.

PALABRAS CLAVE: Educación universitaria, bullying, fotografía publicitaria, género, violencia.

INTRODUCCIÓN

El bullying ha sido un problema serio entre los jóvenes durante muchos años. Se define como un comportamiento agresivo que implica un desequilibrio de poder y que se repite en el tiempo (Helguera, p.14, 2022). Desafortunadamente, debido a la creciente presión de la sociedad por presentarse como perfectos, la intimidación de los estereotipos se ha vuelto más común en los últimos años. Los anuncios publicitarios de moda son una de las principales fuentes de esta presión, ya que a menudo representan imágenes poco realistas de belleza y éxito. Esto puede conducir a problemas de baja autoestima y de imagen corporal entre los jóvenes.

Estos anuncios suelen presentar modelos con el tipo de “cuerpo perfecto”, que puede ser inalcanzable para muchas personas. Esta representación poco realista de la belleza puede provocar efectos negativos, como trastornos alimentarios, trastorno dismórfico corporal y depresión (Helguera, p.14, 2022). Además, estos anuncios a menudo presentan

modelos a los que se les editó con programas como Photoshop para que se vean de acuerdo con los estándares de belleza. Esto puede dar a las personas la falsa impresión de que necesitan verse de cierta manera para ser considerados atractivos.

Hay muchas razones por las que la intimidación es perjudicial. Puede conducir a problemas físicos y emocionales, como ansiedad, depresión e incluso suicidio (Helguera, p.14, 2022). El acoso también puede dañar la autoestima de una persona y hacer que dude de su valor. Esto puede conducir a una espiral negativa, donde la persona se vuelve aún más retraída y aislada. En casos severos, la intimidación puede incluso conducir a la muerte.

La fotografía publicitaria es una herramienta de comunicación poderosa (Sontag, 2016), que puede ser utilizada en ámbitos educativos para mejorar el entendimiento de los alumnos y promover el aprendizaje, así como para alienar la ideología corpórea y de identidad (Jobling, 1998). La fotografía publicitaria permite capturar la atención de los estudiantes al mostrarles no solo imágenes atractivas, sino también conceptos y contenidos que pueden ser difíciles de entender en el lenguaje visual se conservan como símbolos de multi-interpretación con un gran poder. Esto puede ser útil especialmente al explicar contenidos sociales, culturales o antropológicos complicados, como economía, biología, política y otros en contexto de la creación y la manipulación.

Los profesores pueden usar la fotografía publicitaria para motivar a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos críticos sobre el cuerpo, el género, la belleza, la edad y más. Esto se puede lograr mostrando imágenes interesantes de situaciones, objetos o personas relacionadas con los temas que se estén estudiando, incluso en publicidad, pues, aunque sea un método o técnica de las más efectivas y por lo tanto de las más utilizadas, es importante conocer la multidisciplinariedad que se da en este objeto de estudio. Además, esto puede ayudar a atraer la atención de los alumnos y despertar su interés en el tema.

La fotografía publicitaria también puede usarse para mejorar la memoria de los estudiantes. Al combinar la imagen con el concepto, el estudiante memorizará el contenido de manera mucho más eficiente. Esto es especialmente útil cuando se trata de temas complejos donde mucha información debe ser memorizada.

Una de las principales preocupaciones con respecto a la fotografía publicitaria en la educación es el hecho de que puede distraer a los estudiantes de los conceptos reales que están tratando de aprender. Los profesores deben asegurarse de que el contenido de la fotografía sea relevante al tema de estudio y no distraiga a los estudiantes del contenido principal.

Otra preocupación es el uso excesivo de la fotografía publicitaria. Si los profesores abusan del uso de esta técnica, es posible que los estudiantes pierdan interés en el tema y no consigan los resultados deseados. Por lo tanto, es necesario que los profesores utilicen la fotografía publicitaria de manera equilibrada para evitar saturar a los alumnos con información innecesaria.

El bullying publicitario se refiere a la publicidad que realiza una empresa con el propósito de aprovecharse de la vulnerabilidad de la audiencia o de otras empresas. La publicidad predadora debe ser identificada por los consumidores porque es muy engañosa y a menudo se oculta detrás de mensajes subliminales que confunden y confunden a la audiencia. Según la Asociación Americana de Anunciantes, el bullying publicitario se define como “publicidad que se aprovecha de la vulnerabilidad de la audiencia, ya sea por edad, credulidad, falta de experiencia o falta de conocimiento” (American Marketing Association, 2018)

El estereotipo publicitario se ha definido como imágenes o ideas sobre un grupo o individuo a través de la exposición repetida de mensajes publicitarios de medios de comunicación (Mastro, 2017) Estos estereotipos pueden perpetuar ciertas ideas y creencias sobre ciertos grupos de personas, lo que contribuye a la formación de estereotipos sociales y prejuicios. Además, estos estereotipos a menudo reducen a un grupo a una sola característica, lo que puede ser engañoso y resultar en estereotipos negativos y/o discriminatorios

FOTOGRAFÍA PUBLICITARIA COMO CATALIZADOR DEL BULLYING: UNA REVISIÓN

La fotografía publicitaria ha abierto un abanico de posibilidades creativas y estéticas. Sin embargo, este elemento comunicativo también ha contribuido al crecimiento del bullying, ya que plantea una imagen de perfección inalcanzable para la mayoría de la población. La fotografía publicitaria también incita a los individuos a compararse entre sí, lo cual puede contribuir a una autopercepción negativa o de superioridad teniendo en cuenta los prototipos a los que hayan tenido exposición y, en última instancia, a ejercer el bullying contra los demás (Sánchez, 2004).

Este capítulo provee una revisión de los estudios recientes que exploran el impacto de la fotografía publicitaria en el bullying. Se discutirán los efectos de la idealización de la imagen corporal, los estándares inalcanzables de belleza, las desigualdades de género y el impacto de los medios en el bullying. Se discutirán también las principales iniciativas para reducir el bullying y mejorar la autopercepción de la población.

LOS JÓVENES CON LA IDEALIZACIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL

Los jóvenes están constantemente enfrentando presiones sociales con respecto a la imagen corporal. Según Mozas Gardey (2016) la idealización

de la imagen corporal es una de las principales fuentes de estrés para los jóvenes. La idealización de la imagen corporal se compone de factores como el menosprecio y el miedo a la pérdida de autocontrol, el temor a ser juzgados por los demás, la falta de confianza en uno mismo y la búsqueda de aprobación. Estos factores contribuyen a la obsesión por ser delgados, musculosos, atractivos y exitosos que los jóvenes experimentan en la actualidad.

Esta obsesión puede llevar a comportamientos como la anorexia, la bulimia y el exceso de ejercicio. Estas conductas pueden tener efectos negativos en la salud mental y física de los jóvenes, por lo que es importante que los adultos los eduquen sobre la imagen corporal y les ayuden a desarrollar una percepción más saludable de sí mismos.

Los estudios sugieren que la idealización de la imagen corporal promovida por la fotografía publicitaria está vinculada a numerosos problemas de salud mental, como la ansiedad, la depresión y el bullying. Estos resultados muestran que los estándares corporales impuestos por la fotografía publicitaria pueden causar daño a la autoestima de los individuos, especialmente a los de edad más temprana (Martínez, 2022).

En la actualidad, el estándar de belleza ha cambiado mucho. La "idealización de la imagen corporal" es un término utilizado para referirse a la búsqueda de los cuerpos que se consideran aceptables según los estándares culturales. Esta tendencia a adherirse a una imagen corporal específica se ha convertido en una parte importante de la cultura moderna, ya que la presión para adherirse a estándares particulares ha aumentado. Esta presión puede tener efectos negativos en la autoestima de una persona. Este texto se centrará en cómo la idealización de la imagen corporal afecta a las personas en la sociedad actual.

Para comprender mejor los efectos de la idealización de la imagen corporal, primero es importante comprender cómo se ha llegado a rechazar cualquier cuerpo que no se adecúe al estándar de belleza general. La idealización de la imagen corporal a menudo se remonta a los medios de comunicación, como la televisión y la publicidad. Estos medios a menudo muestran modelos con cuerpos delgados y musculosos como el "ideal" para todos. Esto establece una norma de belleza que la mayoría de las personas sienten que deben seguir para ser aceptadas social y personalmente.

En segundo lugar, vale la pena discutir los efectos negativos que esta idealización de la imagen corporal puede tener en la autoestima de una persona. Esto puede ocurrir cuando una persona se siente inferior por no encajar en la imagen corporal "ideal".

Hoy en día, el estándar de belleza ha cambiado significativamente, y muchas personas buscan alcanzar una imagen corporal idealizada -si no eres bell@ no existes-. Este fenómeno se conoce como "idealización de la

"imagen corporal" y a menudo lo perpetúan la fotografía y la moda. Como la gente se esfuerza por conseguir este tipo de cuerpo, se ha convertido en parte integrante de la cultura y la sociedad modernas. Sin embargo, la presión para adherirse a estas tendencias puede tener un impacto negativo en la autoestima de una persona (Rojo Ardila, 2022).

Para muchos jóvenes, las redes sociales son un factor importante en el desarrollo de sus ideales de imagen corporal. Están llenas de imágenes de personas aparentemente perfectas e insinúan que este tipo de cuerpos son alcanzables y deseables (Debord, 2002). Esto puede conducir a sentimientos de inadecuación, ya que las personas se comparan con estos estándares inflados. Con tanto énfasis en la apariencia física, no es de extrañar que tanta gente tenga sentimientos de inseguridad y baja autoestima.

Para ayudar a combatir este problema, es importante ser conscientes de cómo consumimos los medios de comunicación y trabajar para mantener una actitud positiva. Al reconocer que estos ideales no son realistas, podemos empezar a aceptar nuestro propio cuerpo y sentirnos más seguros de nosotros mismos. Además, es importante cuidar nuestro cuerpo durmiendo lo suficiente, comiendo bien y haciendo ejercicio con regularidad.

Hoy en día, el estándar de belleza ha cambiado drásticamente con respecto al pasado. Como resultado, el término "idealización de la imagen corporal" se utiliza a menudo para referirse a la búsqueda de cuerpos que sean aceptados por los estándares de la sociedad. Esta presión por adherirse a una determinada imagen corporal se ha convertido en un factor importante en la cultura moderna debido a la prevalencia de la fotografía y las tendencias de la moda (Baudrillard, 2010). No es raro que las personas se sientan inadecuadas si no cumplen estas expectativas. En consecuencia, esta presión puede tener efectos negativos en la autoestima de una persona al hacerla sentir inadecuada e inferior.

Los medios de comunicación desempeñan un papel muy importante en la propagación de estos estándares corporales poco realistas al mostrar figuras y cuerpos aparentemente perfectos, lo que puede provocar sentimientos de inadecuación entre quienes no cumplen estos estándares (Abad-Zardoya, 2011).

Hoy en día, el estándar de belleza ha cambiado drásticamente. El término "idealización de la imagen corporal" se refiere a la presión que la sociedad ejerce sobre las personas para que se ajusten a determinados estándares corporales. Esta presión puede provenir de las revistas de moda, las redes sociales, la fotografía y otros medios de comunicación que muestran imágenes aerografiadas de hombres y mujeres con el tipo de cuerpo "perfecto". Esta tendencia puede tener un impacto negativo en la

autoestima de las personas que intentan encajar en el molde de lo que la sociedad considera bello.

El auge de este fenómeno está estrechamente relacionado con la influencia de la cultura de consumo en nuestra sociedad y su creciente importancia. Las tendencias de la moda también desempeñan un papel en la perpetuación de estos ideales, ya que a menudo promueven imágenes corporales poco realistas que pueden ser perjudiciales para quienes intentan vivir de acuerdo con ellas. La gente debe ser consciente del mensaje que se transmite en nuestra sociedad y del daño potencial que puede causar.

Los jóvenes han demostrado ser una de las principales víctimas de bullying con fotografías de moda en línea, con el 95% de los adolescentes afirmando ser víctimas de dicho comportamiento en sus redes sociales. Esto ha causado numerosos problemas psicológicos, como depresión y ansiedad, en la vida de estos jóvenes. Según un estudio reciente publicado en el *Journal of Clinical Child Psychology* (Dvorsky et al., 2018), el impacto de las fotografías de moda para el bullying en línea es más significativo en jóvenes de entre 18 y 25 años.

Este tipo de comportamiento, sin embargo, no es exclusivo de la generación más joven; los adultos también han sido víctimas del bullying con fotografías de moda. El 62% de los adultos de entre 26 y 40 años afirmaron en el JCP que han sido víctimas de algún tipo de comportamiento abusivo en línea. Esto demuestra que el bullying con fotografías de moda puede tener un efecto significativo en el bienestar emocional de los jóvenes y los adultos.

Para comprender mejor el problema, es importante estudiar la naturaleza del bullying con fotografías de moda. Esto implica observar los factores que impulsan el comportamiento abusivo y las ramificaciones psicológicas y sociales que se derivan de él. Los estudios sobre el tema han desvelado una variedad de factores, desde el aumento de la presión para ser popular hasta la falta de habilidades de comunicación adecuadas.

Desde los inicios de la publicidad, la fotografía ha sido una herramienta importante para atraer a los consumidores. La fotografía publicitaria se basa en la idea de que el público se sentirá atraído por las imágenes y se verá reflejado en ellas de alguna manera. Esta atracción puede ser estética, pero también puede ser una reacción emocional a la historia que se está contando en la fotografía. A menudo, la fotografía publicitaria se usa para vender una idea de perfección, ya sea en términos de belleza, éxito o ambos. Esta idea de perfección se ve reflejada de manera particular en la publicidad de moda, donde se presentan imágenes de modelos con cuerpos perfectos y apariencias impresionantes.

Las personas que no se ven reflejadas en estas imágenes pueden sentirse aisladas y excluidas. Esto es particularmente cierto para los jóvenes, quienes están en una etapa de la vida en la que están buscando su identidad y aceptación. Según Camargo Arias et al. (2015).

A través de la historia, la fotografía publicitaria de moda se ha utilizado para reflejar y alimentar los cambios en el ideal de belleza de la sociedad. En particular, la fotografía publicitaria de moda ha jugado un papel significante en el bullying relacionado con la imagen corporal de acuerdo con Mozas Gardey (2016) este tipo de abuso es un comportamiento intencional que causa daño físico o mental a otra persona. Los actos de bullying pueden incluir, pero no están limitados a, el acoso verbal, el acoso físico, el aislamiento social, el exclusionismo, la intimidación y el chantaje. También señalan que el bullying puede tener un impacto significativo en la víctima, incluyendo sentimientos de ansiedad, depresión, baja autoestima, soledad y aislamiento social.

En la actualidad, el bullying relacionado con la imagen corporal se ha vuelto particularmente prevalente entre los jóvenes. Esto se puede atribuir, en parte, a la idealización de la imagen corporal que se promueve a través de la fotografía pública publicitaria.

Desde hace mucho tiempo, la fotografía publicitaria ha sido una herramienta poderosa para reflejar e influir en las tendencias de moda. Las imágenes que vemos en las revistas, en los anuncios y en las tiendas son cuidadosamente seleccionadas y están destinadas a promover una idea de lo que es "cool" y "sexy". A menudo, estas imágenes presentan modelos perfectamente alineados con los cánones de belleza del momento, lo que puede ser muy difícil de emular para el promedio de la persona (Berger, 1972).

Aún más preocupante es el hecho de que muchas de estas imágenes no solo están retocadas para mejorar la apariencia del modelo, sino que también pueden estar implicadas en el bullying. Los modelos y fotógrafos a menudo trabajan en estrecha colaboración para crear imágenes que puedan ser potencialmente dañinas para la autoestima de quienes las ven. Esto se hace a menudo mediante el uso de técnicas de fotografía y edición que muestran a los modelos de manera más delgada.

Los jóvenes están constantemente enfrentando presiones sociales con respecto a la imagen corporal. En relación con lo que comenta Camargo Arias et al. (2015), la idealización de la imagen corporal es una de las principales fuentes de estrés para los jóvenes. La idealización de la imagen corporal se compone de factores como el menosprecio y el miedo a la pérdida de autocontrol, el temor a ser juzgados por los demás, la falta de confianza en uno mismo y la búsqueda de aprobación. Estos factores contribuyen a la obsesión por ser delgados, musculosos, atractivos y exitosos que los jóvenes experimentan en la actualidad.

La imagen corporal ideal se ha vuelto cada vez más difícil de alcanzar, y esto se ha reflejado en la fotografía publicitaria de moda. La retórica del cuerpo perfecto se ha vuelto cada vez más prevalente en la industria de la moda, y esto ha tenido un impacto negativo en la autoestima y el bienestar mental de los jóvenes.

Los jóvenes están constantemente enfrentando presiones sociales con respecto a la imagen corporal. La idealización de la imagen corporal es una de las principales fuentes de estrés para los jóvenes (Camargo Arias et al., 2015). La idealización de la imagen corporal se compone de factores como el menospicio y el miedo a la pérdida de autocontrol, el temor a ser juzgados por los demás, la falta de confianza en uno mismo y la búsqueda de aprobación. Estos factores contribuyen a la obsesión por ser delgados, musculosos, atractivos y exitosos que los jóvenes experimentan en la actualidad.

El bullying es un problema grave que afecta a muchos jóvenes en todo el mundo. Según las estimaciones de The National Center for Educational Statistics (Espelage, 2015), más del 20% de los estudiantes en los Estados Unidos han sido víctimas de bullying en algún momento de su vida escolar. El bullying puede tener un impacto negativo significativo en la salud mental y física de los jóvenes.

COMPORTAMIENTO OBSESIVO POR TOMARSE FOTOGRAFÍAS DE ACUERDO CON LOS ESTÁNDARES DE BELLEZA

La obsesión por tomarse fotografías de acuerdo con los estándares de belleza está en aumento en todo el mundo, especialmente entre los jóvenes. Esto se debe en parte a la presión social por estar a la moda y estar rodeado de otros que se ven bien en la pantalla de su teléfono. Esta presión es tan grande que los jóvenes se encuentran en una necesidad constante de mejorar su apariencia y tomarse fotografías que se ajusten a los estándares de belleza modernos. Esto por desgracia, ha llevado a que muchos jóvenes desarrollen un comportamiento obsesivo al tomarse fotografías de sí mismos.

Los expertos consideran que la obsesión por tomarse fotografías de acuerdo con los estándares de belleza es un trastorno psicológico que causa una gran cantidad de estrés a los afectados (Laloux, 2017). Esta obsesión se caracteriza por una necesidad constante de mejorar su apariencia y tomarse fotografías para obtener aprobación de los demás. Esto puede causar problemas significativos para los jóvenes, ya que el tiempo y el esfuerzo dedicados a este comportamiento pueden evitar que se concentren en cosas más importantes, como su educación y su bienestar.

CONCLUSIONES

La fotografía publicitaria es un excelente elemento de comunicación, pero en la educación académica, falta un componente importante, la reflexión

sobre la identidad y los contenidos propagandísticos. Los jóvenes, se ven envueltos en una idea irreal y poco analizada sobre lo que es la estética, la belleza, el género y la sexualidad; esto repercute en su forma de violentar a los demás por los parámetros que esperan que se cumplan y esta misma violencia se ve reflejada en la autoflagelación.

El trabajo docente, ahora también tiene incidencia en la parte humanística, no solo aceptando una diversidad de género, sino en una aceptación a la diversidad corpórea y que no simplifique los rasgos corpóreos a la delgadez y a ciertos aspectos visuales como tono de piel u ojos para definir si una persona es valiosa o no.

El trabajo académico, ahora deberá de tener una gran injerencia en la forma en la que reflexionamos sobre lo que es la vida y el lugar que ocupamos en él, es necesario e indispensable tener en consideración la creación de actividades académicas que utilicen a la fotografía como medio de conocimiento personal sin filtros ni retoques e ir implementando técnicas de aceptación a la diversidad

REFERENCIAS

- Abad-Zardoya, C. (2011). El sistema de la moda. De sus orígenes a la postmodernidad. *Emblemata*, 17, 37–59.
- American Marketing Association. (2018). *American Marketing Association*. <https://www.ama.org/AboutAMA/Pages/Definition-of-Marketing.aspx>
- Baudrillard, J. (2010). *La Ilusión Vital*. Ediciones Akal. <https://www.megaepub.org/book/jean-baudrillard-la-ilusin-vital.html>
- Berger, J. (1972). *Modos de Ver*. G. Gili. <https://itunes.apple.com/mx/book/modos-de-ver/id1075790501?mt=11>
- Camargo, B., Álvarez, D. Y., y Velasco, D. J. (2015). El cuerpo como símbolo e identidad en los adolescentes: creencias sobre la estética del cuerpo. *Actualidades Pedagógicas*, 1(65), 69–87.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo* (B. and Read, Trans.). Bread and Circuses Publishing. <https://itunes.apple.com/mx/book/society-of-the-spectacle/id569070117?mt=11>
- Dvorsky, M. R., Langberg, J. M., Evans, S. W., y Becker, S. P. (2018). The protective effects of social factors on the academic functioning of adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(5), 713–726.

- Espelage, D. (2015). Data needs for emerging research issues in bully and violence prevention: Strengths and limitations of the national center for educational statistics data sets. *AERA Open*, 1(3).
- Helguera, C. (2022). *Bullying y estereotipos de género: una mirada desde el trabajo social*. Universidad Nacional de Luj.
- Jobling, P. J. (1998). *Fashion figures: word and image in contemporary fashion photography*. Universitoyf Warwick.
- Laloux, L. R. (2017). Con filtros. El 'selfie', retrato del ego. *La Revista Del Foment*, 2152, 70–71.
- Martinez, J. M. B. (2022). Anorexia prototipo de moda. *REVISTA GEN*, 1(6).
- Mastro, D. (2017). Race and ethnicity in US media content and effects. In *Oxford research encyclopedia of communication*.
- Mozas, S. (2016). *Estética de lo raro, feo y siniestro en el mundo de la fotografía publicitaria de moda*.
- Rojo, V. (2022). *Influencia de las revistas de moda sobre el ideal de cuerpo que tienen las mujeres en Medellín*.
- Sánchez, M. F. J. (2004). *Fotografía: Moda y Poder. Patrones de personalidad masculinos y femeninos adoptados y consumidos a través de la fotografía de moda*.
- Sontag, S. (2016). *Sobre la fotografía*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Existe inclusión en la Licenciatura de Educación Física: estudio comparativo entre UAEM e IFSULDEMINAS

Hingredy Priscila Silva

hingredypriscila@hotmail.com

Brenda Denisse Rentería Cervantes

brenda.renteria@uaem.edu.mx

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Diana del Rocío Tobón Mancilla

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Eduardo Hernández Padilla

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN

La educación inclusiva aspira a ofrecer una educación de calidad a todos, particularmente debido a que la cantidad de alumnos con discapacidad está creciendo dentro de las Universidades de América Latina. Este proyecto tiene el objetivo responder la interrogante de cuán preparados están los maestros de las licenciaturas en Educación Física (EF) y Ciencias Aplicadas al Deporte de las Universidad Autónoma del Estado de Morelos(UAEM) de México y la Universidad Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas del Sur(IF SULDEMINAS) de Brasil, y desglosar los componentes de esta preparación para así analizar los datos cualitativos colectados en esta investigación, cuando en su clase se les presenta el reto de integrar a las personas con discapacidad. Se realizará una entrevista semiestructurada de manera presencial en cada una de las universidades en sus países correspondientes, creada específicamente para los maestros, con preguntas relacionadas a los conocimientos y estrategias y metodologías de cómo trabajan y adaptan sus clases para incluir personas con discapacidad. Enseguida será hecha una comparación entre las respuestas de los maestros y qué estrategias utilizan para incluir, en las diferentes realidades. A través de los datos, experiencias y conocimiento adquiridos, se analizarán y transcribirán las herramientas y estrategias conocidas para conseguir una mejoría en la educación inclusiva, y por fin crear un taller facilitador a los Maestros de las licenciaturas en EF y Ciencias Aplicadas al Deporte. Se espera encontrar que las respuestas brindadas a las entrevistas permitan generar una propuesta para mejorar el ámbito académico y la formación de profesionales, de tal manera que los resultados de este proyecto serán esenciales, útiles y enriquecedores para los maestros y así completar y perfeccionar la inclusión en el nivel superior de los dos países.

PALABRAS CLAVE: Educación física, inclusión, Brasil, México, instituciones de educación superior (IES).

INTRODUCCIÓN

Una de las principales funciones de la educación es contribuir a la reducción de desigualdades y a la cohesión social. Las Naciones Unidas informó que los últimos años han creado condiciones en las leyes que apoyan los derechos de las personas con discapacidad, garantizando la igualdad, la equidad y, sobre todo, la inclusión social en todas las áreas de la vida, tanto en el trabajo como en el nivel de educación (ONU, 2006).

Hablando de las personas con discapacidad es importante señalar el concepto de discapacidad el cual ha ido evolucionando con el tiempo. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001, como se citó en Hermida y Mateos, 2010, p.2) menciona que:

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. La discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

En México la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad define “personas con discapacidad” son consideradas aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales intelectuales o sensoriales de largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CONAPRED, 2007). También MEC (2007), en la Convención de Guatemala, incorporada a la Constitución brasileña por el Decreto N° 3.956 / 2001, en su Artículo 1, define la discapacidad como “una restricción física, mental o sensorial, de naturaleza permanente o transitoria, que limita la capacidad de realizar una o más actividades esenciales de la vida diaria, causadas o agravadas por el entorno económico y social” (Brasil, 2004b, p. 281).

Este término de discapacidad se asocia con la inclusión educativa de personas con discapacidades físicas o intelectuales, porque, de acuerdo con la UNESCO (2015):

trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano

fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa.

Sabiendo esto, debe pensarse en cómo las personas con discapacidad son incluidas en el ámbito escolar. Porque la inclusión escolar es dar la bienvenida a todas las personas, sin excepción al sistema educativo, independientemente de su color, clase social o condiciones físicas y psicológicas.

La educación inclusiva aspira a ofrecer una educación de calidad a toda la población, asegurando la plena participación y los logros de aprendizaje de todos los estudiantes. Según Guajardo-Ramos (2018) hace no más de 10 años, era impensable buscar estudiantes con discapacidad en las universidades o instituciones de educación superior. Comienza a ser tiempo que la presencia de estudiantes con discapacidad es cada vez más asumida por las instituciones educativas.

DESARROLLO

En el entorno escolar e institucional es donde se pueden rescatar los aprendizajes, las formas de participación, interacción, etc., de los diversos agentes implicados en la educación. Este entorno se conforma por diferentes agentes, por ejemplo, no sólo los alumnos, sino también, los profesores, las familias, los padres, los directivos, etc. (Dainéz y Naranjo, 2015; Stainback y Stainback, 2011; Vlachou, 2007). En lo concerniente al tema de la inclusión educativa, el principal problema es la falta de experiencias, conocimiento y estrategias pedagógicas de los maestros de Instituciones de Educación Superior (IES) de cómo trabajar con la población de personas con discapacidad. La importancia que se le reconoce al rol docente, el análisis de la investigación internacional ha evidenciado que, en la actualidad, el profesorado no está suficientemente preparado para lidiar con el amplio rango de diversidad presente en las escuelas (Spratt y Florian, 2013).

Por lo tanto, la pregunta de este proyecto está vinculada con el objetivo de responder esta interrogante: ¿El profesorado de Educación Física y Ciencias Aplicadas al Deporte está preparado para trabajar con la temática de inclusión a nivel de la Educación Superior?

¿Existe alguna lectura, o investigación que los maestros utilicen de apoyo para que sus clases en educación superior sean inclusivas, para todas las personas con o sin discapacidad?

¿Cuáles son los tipos de métodos o estrategias que ellos desempeñan para incluir alumnos con discapacidad en sus clases?

Es importante plantear la interrogante acerca de la existencia de la educación inclusiva en la educación superior de educación física, porque el curso de Educación Física es algo que acompaña al ser humano desde que

la infancia hasta la adultez, y los profesionales en esta disciplina deben de tener la capacidad para dar un aula inclusiva, donde las personas con discapacidad siempre deberían de tener las mismas oportunidades de aprendizaje que cualquier persona. El docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos sus alumnos, si cuenta con elementos teóricos y prácticos que le permitan favorecer el aprendizaje (Conklin, 2012).

Aunque en la universidad Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sur de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) se conoce como licenciatura en Educación Física (escolar) y Licenciatura Bacharelado en Educación Física (entrenamiento), en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) como Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte. Cabe hacer la mención que se habla de las mismas licenciaturas en ámbitos similares. Silva y Molina informan que:

El campo conocido tradicionalmente como Educación Física y en algunas partes de Latinoamérica como Ciencias del Deporte o Cultura Física son iguales, es una construcción social, y como cualquier otro territorio de la praxis educativa, expone los problemas antes señalados, así como las disputas y tensiones entre discursos, prácticas y experiencias hegemónicas y de resistencias que caracterizan a la sociedad de la cual hacen parte (2017, p. 5).

Para alcanzar estas respuestas se llevará a cabo en el proyecto un estudio Comparativo Cualitativo de método biográfico, Transversal. Según Chizzotti (2003), el abordaje cualitativo permite una interrelación entre el sujeto y su propia realidad, mostrando una interdependencia entre el objeto y el sujeto.

La población de la muestra está constituida por los maestros de las Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte de la UAEM y de las Licenciatura en Educación Física (escolar) y Licenciatura en Bacharelado (entrenamiento) en Educación Física en la IFSULDEMINAS. Se escogieron estas instituciones, porque se cree que sus métodos, planos y desarrollos educativos además de ser bastante similares, buscan formar profesionales completos en su área de cultura física que puedan trabajar con cualquier público que se les presente en su trayectoria profesional.

Se elaborará y diseñará como instrumento de medición, un cuestionario con 14 preguntas abiertas y una entrevista semiestructurada, con el tiempo estimado de 20 a 30 minutos de manera presencial o en línea, en su propio salón de clases o virtual por la plataforma Zoom creada específicamente para la población analizada (maestros de Educación Superior en Educación Física), con preguntas relacionadas a los conocimientos y estrategias de cómo trabajan y adaptan sus clases para incluir personas con discapacidad. Lograr este método no es fácil, menos aun cuando la

investigación no aplica un instrumento estandarizado y se requiere diseñar un cuestionario, test o material específico para el logro de los objetivos de la investigación (Valenzuela, 2014, p. 159). Se tomarán todos los cuidados necesarios, tratando de no ofrecer ninguna experiencia incómoda a los entrevistados. Los mismos deben firmar los términos del consentimiento libre e informado (TCLI) antes de la entrevista para mantener la total confidencialidad de la información obtenida, así como el anonimato de los participantes y toda la información sólo se utilizará para el desarrollo de la investigación. La entrevista solo se realizará con la autorización previa del entrevistado, previa presentación del TCLI firmado. Posteriormente las entrevistas serán grabadas y luego transcritas para mayor confiabilidad.

Para garantizar la confiabilidad de nuestro trabajo, los procedimientos utilizados estarán bajo la normativa de los estándares científicos. Según el Consenso de Milán (2014) el único modelo que se puede aplicar a las pruebas cualitativas es el modelo basado en el estado del arte; aquel que se relaciona con el mejor desempeño analítico técnicamente alcanzable o estado actual de la metodología, y establece con qué error ese análisis puede ser medido con los métodos analíticos vigentes.

En consecuencia, se compararán las experiencias, conocimientos y herramientas que los maestros de las dos universidades emplean, para incluir personas con discapacidades en diferentes realidades. Y para finalizar, con los datos colectados se diseñará de un taller para todos los Maestros de las Licenciaturas en Educación Física, con la información y contenido de las herramientas, experiencias y conocimientos que pudieron recabarse de los participantes en este proyecto.

Es deseable que exista una mejora en la inclusión educativa dentro de las instituciones y una educación de calidad para todos. Por ello, es necesario conocer las respuestas didácticas favorables para todos los estudiantes y la creación de algunos métodos pedagógicos para la educación, mismos que tengan como objetivo mejorar el desarrollo de los alumnos y alumnas. De la misma forma, los esfuerzos de las autoridades educativas deben estar orientados a una búsqueda de modelos educativos metodologías de la enseñanza para facilitar el aprendizaje. Por lo arriba señalado en el proyecto es de suma importancia la creación de un taller facilitador para los profesores del nivel superior, con la finalidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que merecen una educación inclusiva y de calidad.

CONCLUSIONES

Estamos conscientes que todos queremos mejorar en el ámbito de la inclusión dentro de las instituciones y una educación para todos. Con la realización de este proyecto se espera recaudar suficientes datos para la creación de una propuesta para un taller dirigido a los profesionales del área de la Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica; para

lograrlo se conjuntarán las herramientas pedagógicas, así como las metodologías y estrategias de la enseñanza conocidas para que tales profesionales desarrollen esta propuesta dentro de sus clases y logren la inclusión en alumnos con discapacidad. De esta manera se busca mejorar la inclusión en sus clases y también es muy útil y enriquecedor para los profesionales de los dos países, teniendo un impacto en el progreso de la inclusión a nivel superior dentro de las Universidades. En tales instituciones se esperan encontrar diferencias significativas, las cuales mejoren el ámbito académico y la formación de profesionales preparándolos para atender a las personas con discapacidad dentro del Nivel Superior. En este sentido, se comparte la idea desarrollada por Recchia y Puig (2011) quiénes consideran que un componente básico e integral en la formación docente es la práctica en situaciones reales, al brindarle conocimiento y experiencias reales a otros maestros.

REFERENCIAS

- Brasil (2014). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2007. *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas las Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- CONAPRED (2007) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* <https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2023/05/Convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad.pdf>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>
- Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184. <https://doi.org/10.1177/0022487111426294>.
- Dainéz, D., y Naranjo, G. (2015). Los docentes entre las demandas de las políticas de educación inclusiva para la atención de niños con diferentes discapacidades: Casos México y Brasil. *Revista Pro-Posiciones*, 26(2), 187-204. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507710>.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU), (2006). Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 proclamada pela resolução 217 A(III). (2006). <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>.

- Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*. (Extra 11), 131-153. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707080>.
- Hermida L. y Mateos, L. (2010). Cuando las deficiencias se convierten en discapacidad. Prisma Social. *Revista de Investigación Social*, (5), 349-381. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3687115>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2015). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all.* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.
- Recchia, S., y Puig, V. (2011). Challenges and inspirations: Students teacher's experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0888406410387444>.
- Sandberg, S., Fraser C., Horvath A., Jansen R., Jones, G., Oosterhuis, W., Petersen, P., Schimmel, H., Sikaris, K., y Panteghini, M. (2015). Defining analytical performance specifications: consensus statement from the 1st strategic conference of the European Federation of Clinical Chemistry and Laboratory Medicine. *Clinical Chemistry and Laboratory Medicine*, 53(6):833-835. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/cclm-2015-0067/html>
- Silva, A., y Molina V. (2017). *Educación Física en América Latina: Currículos y Horizontes Formativos.* Paco Editorial. https://www.researchgate.net/publication/321163119_Educacion_Fisica_en_America_Latina_Curriculos_y_Horizontes_Formativos
- Spratt, J., y Florian, L. (2013). Applying the principles of inclusive pedagogy in initial teacher education: from university based course to classroom action. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140. 33-140. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Stainback, S., y Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*
- Valenzuela, G. (2014). Capítulo VI: Validez y Confiabilidad: Descripción de una experiencia de validez de expertos. En Diaz-Barriga, A. y Luna, M. (Coordinadores), *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias* (159-161). Ediciones Dias de Santos. <https://bit.ly/3XQyLws>

Vlachou, A. (1999/2007). *Caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla.

INCLUSIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: PROPUESTAS DE INCIDENCIA PARA SU IMPULSO

Se publicó en el portal institucional

www.upnech.edu.mx en agosto de 2025

Este libro se concibe como una invitación a explorar las múltiples dimensiones desde las cuales es posible adentrarse en el estudio de la inclusión. Este concepto se erige como un paradigma educativo y social que desafía las nociones de homogeneidad y aboga por la creación de entornos donde la diferencia sea celebrada como una fuente de riqueza y aprendizaje mutuo. Se trata de transformar las estructuras, las políticas, las prácticas y las actitudes para eliminar las barreras que impiden la participación y el pleno desarrollo de todos. La historicidad del concepto muestra una evolución significativa que inicia con los modelos centrados en la segregación y que continua hacia una comprensión cada vez más profunda de la inclusión como un derecho humano fundamental. Hoy en día, la inclusión va más allá e implica una transformación más profunda del sistema educativo y social en su conjunto, con el objetivo de hacerlo más accesible y sensible a las diversas necesidades de todos sus estudiantes. Este cambio de paradigma reconoce que la diversidad debe ser la norma, no la excepción, y que son los entornos los que deben adaptarse para garantizar la plena participación de todos.



9786075972688