

EDUCACIÓN

# INCLUSIÓN

en entornos educativos:

# Experiencias

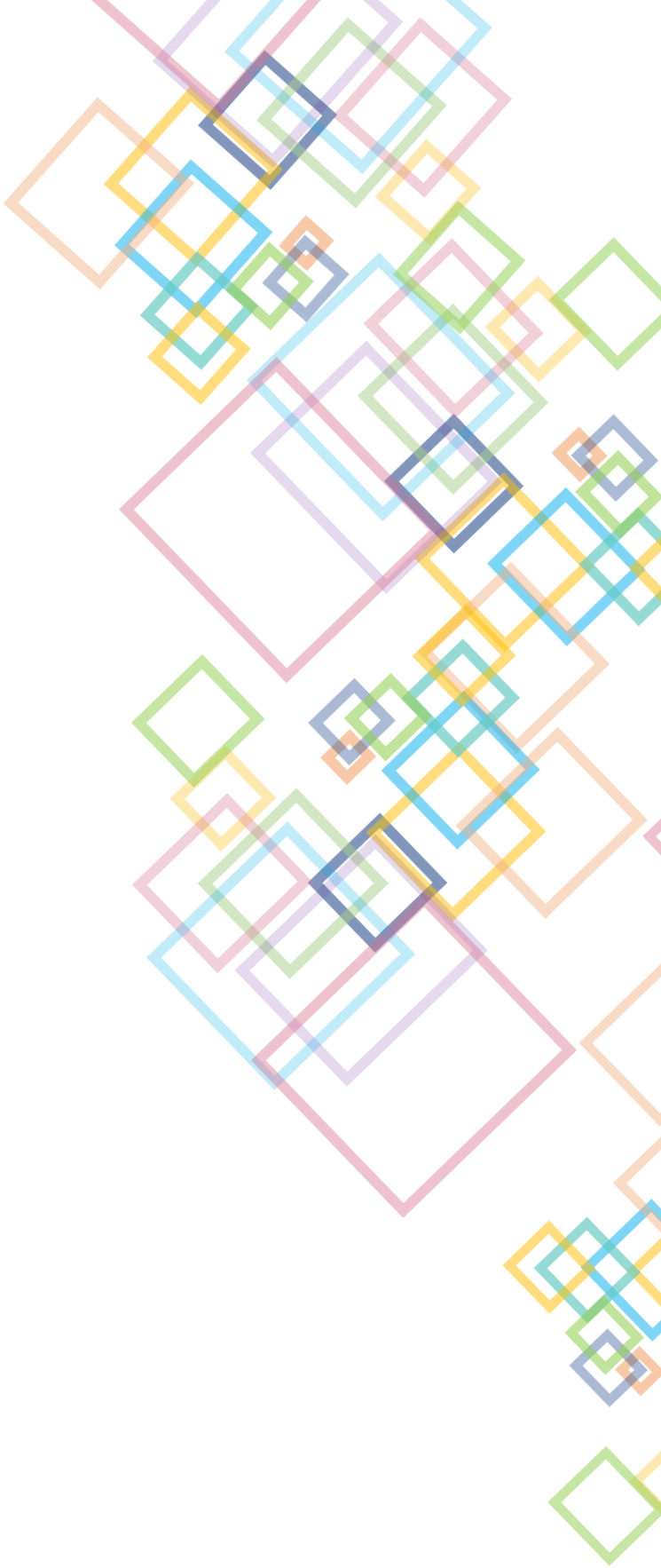
de incidencia para su impulso


Dina Elizabeth Cortes Coss

**Javier Tarango**

Erslem Armendáriz Núñez

**Inmaculada Méndez Mateo**





Esta obra titulada:

” Inclusión en entornos educativos: Experiencias de incidencias 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 evaluaciones por pares ciegos expertos garantizando así su calidad académica.



## **Universidad de Murcia**

Dr. José Luján Alcaraz  
Rector

Dra. Ana Vanesa Valero García  
Vicerrectora de Formación Continua

Dra. Ana Millán Jiménez  
Coordinadora de Atención a la Diversidad y Voluntariado

Dra. Cecilia María Ruiz Esteban  
Coordinadora General de Calidad

Facultad de Educación  
Dra. M. Begoña Alfageme González  
Decana

Dr. G. Enrique Ayuso Fernández  
Secretario

Dra. Inmaculada Méndez Mateo  
Vicedecana de Calidad

Dra. María Isabel de Vicente-Yagüe Jara  
Vicedecana de Grado

Dra. Olivia López Martínez  
Vicedecana de Prácticas Escolares

Dra. Ana Belén Mirete Ruiz  
Vicedecana de Prácticas Externas

**Facultad de Filosofía y Letras**

Dr. Javier H. Contreras Orozco  
Director

Mtra. Berenice León Galindo  
Secretaria de Extensión y Difusión Cultural

Dr. Jorge Alan Flores Flores  
Secretario de Investigación y Posgrado



Facultad de  
**Filosofía y  
Letras**

Por una  
facultad  
con alma



Primera edición: 2024

---

Inclusión en entornos educativos: experiencias de incidencia para su impulso / Dina Elizabeth Cortes Coss, Javier Tarango, Erslem Armendáriz Núñez, Inmaculada Méndez Mateo, Compiladores. – Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua; Universidad Autónoma de Nuevo León.

150 p.: il.

1. Educación superior. 2. Educación inclusiva. 3. Discapacidad. 4. Inclusión.  
I. Cortes Coss, D. E., comp. II. Tarango, J., comp., III. Armendáriz Núñez, E., comp.,  
IV. Méndez Mateo, I., comp., V. Universidad de Murcia (España), VI. Facultad  
de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

CDD: 371.9

LC: LC1200

Departamento de Servicios Editoriales FFyL

Edición y producción: Leyani Bernal Valdés, Héctor José Olivas Prieto, Dina Elizabeth Cortes Coss, Javier Tarango, Erslem Armendáriz Núñez, Arturo Iván Ruiz Domínguez, Inmaculada Méndez Mateo, José Luis Valdez Chávez.

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures.

Cómo citar esta obra:

Cortés Coss, D. E., Tarango, J., Armendáriz Núñez, E., y Méndez Mateo, M. I. (Comps.). (2024). *Inclusión en entornos educativos: experiencias de incidencia para su impulso*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3085>

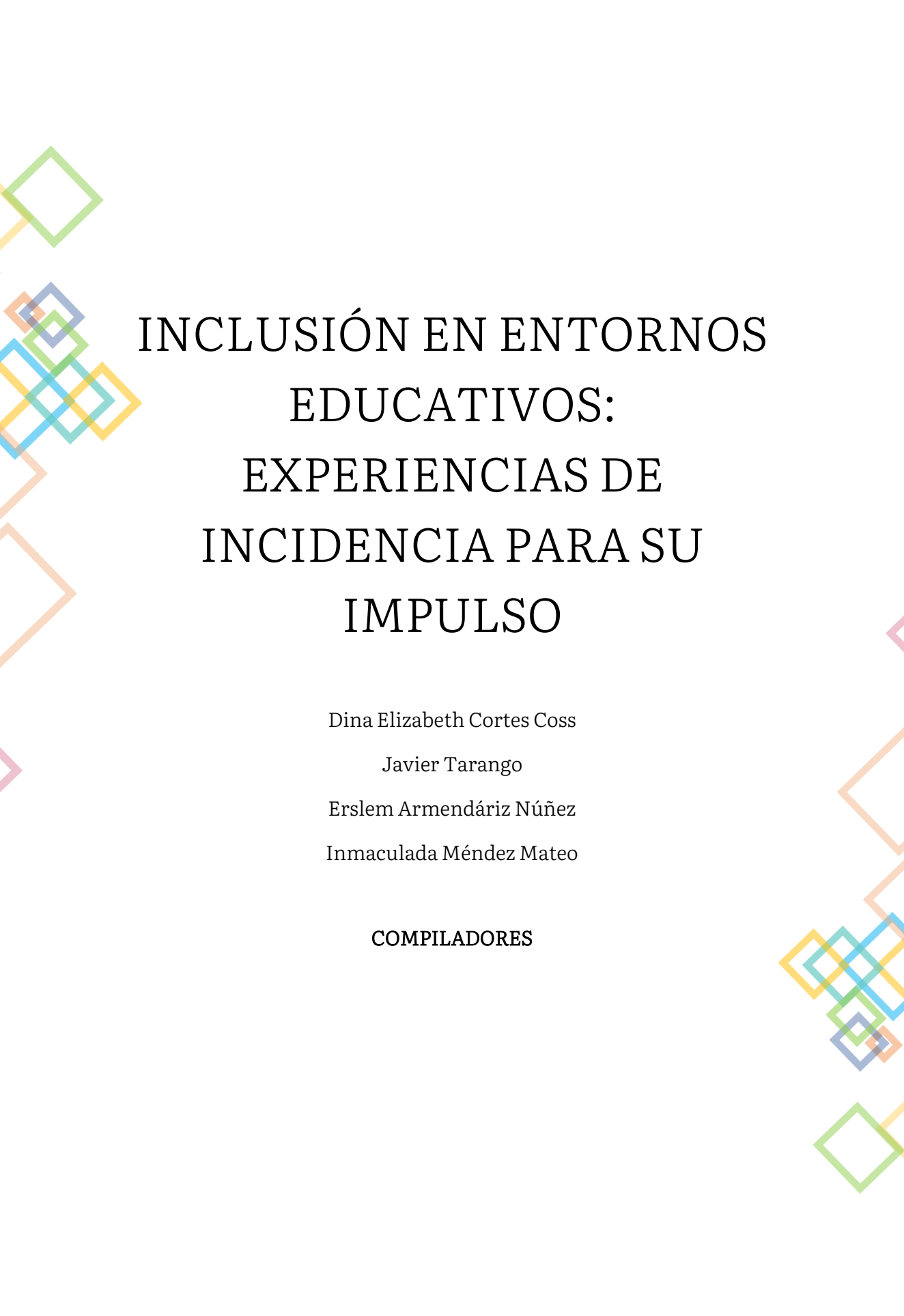
DOI: 10.6018/editum.3085

Si el lector detecta algún error en el libro o bien quiere contactar con el autor, puede enviar un correo a [publicaciones@um.es](mailto:publicaciones@um.es)



Cortés Coss, D. E., Tarango, J., Armendáriz Núñez, E., y Méndez Mateo, M. I. (Comps.). (2024). *Inclusión en entornos educativos: experiencias de incidencia para su impulso*. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.3085>

Se permite la reutilización y redistribución de los contenidos siempre que se reconozca la autoría y se cite con la información bibliográfica completa.



# INCLUSIÓN EN ENTORNOS EDUCATIVOS: EXPERIENCIAS DE INCIDENCIA PARA SU IMPULSO

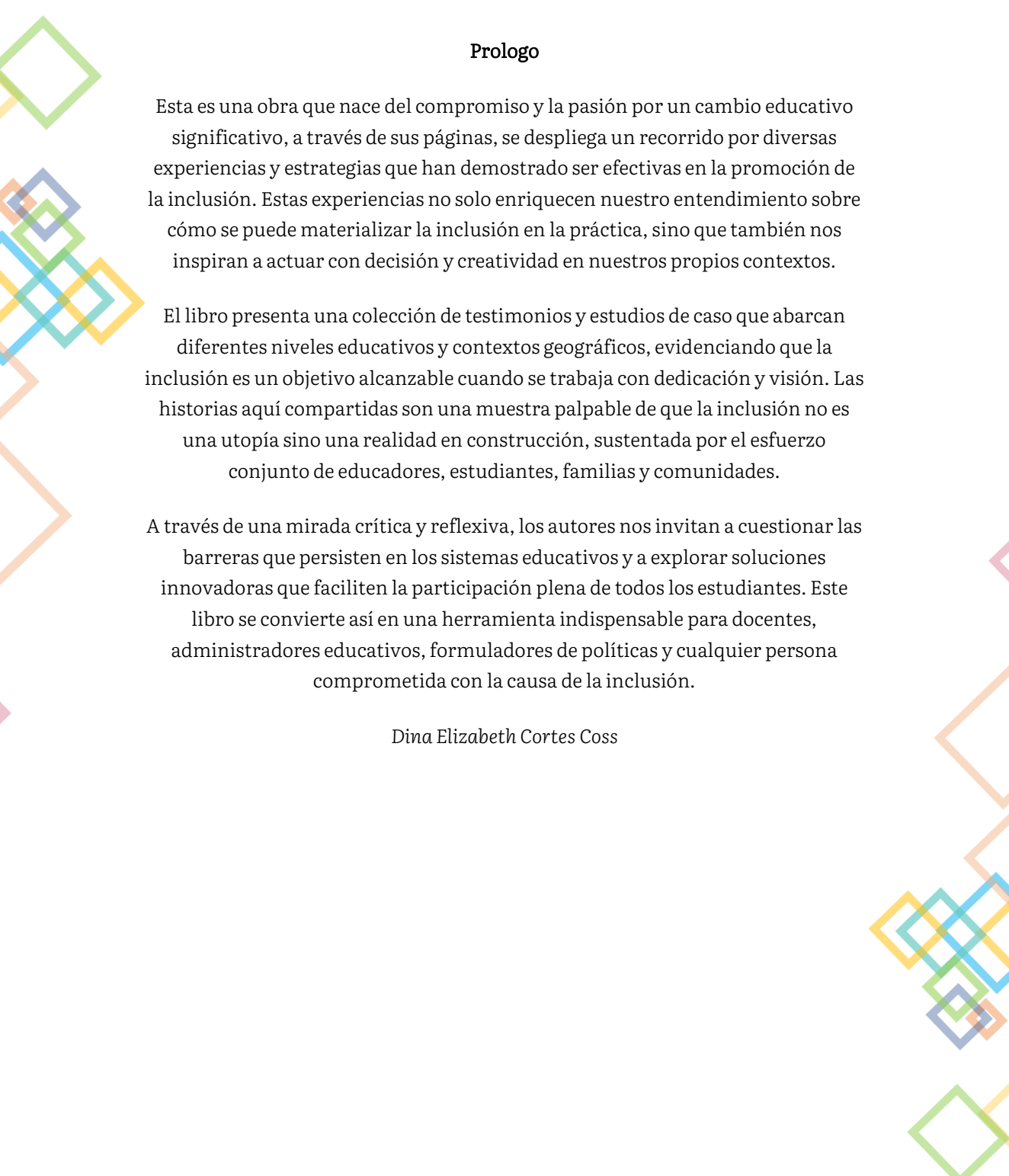
Dina Elizabeth Cortes Coss

Javier Tarango

Erslem Armendáriz Núñez

Inmaculada Méndez Mateo

**COMPILADORES**



## Prologo

Esta es una obra que nace del compromiso y la pasión por un cambio educativo significativo, a través de sus páginas, se despliega un recorrido por diversas experiencias y estrategias que han demostrado ser efectivas en la promoción de la inclusión. Estas experiencias no solo enriquecen nuestro entendimiento sobre cómo se puede materializar la inclusión en la práctica, sino que también nos inspiran a actuar con decisión y creatividad en nuestros propios contextos.

El libro presenta una colección de testimonios y estudios de caso que abarcan diferentes niveles educativos y contextos geográficos, evidenciando que la inclusión es un objetivo alcanzable cuando se trabaja con dedicación y visión. Las historias aquí compartidas son una muestra palpable de que la inclusión no es una utopía sino una realidad en construcción, sustentada por el esfuerzo conjunto de educadores, estudiantes, familias y comunidades.

A través de una mirada crítica y reflexiva, los autores nos invitan a cuestionar las barreras que persisten en los sistemas educativos y a explorar soluciones innovadoras que faciliten la participación plena de todos los estudiantes. Este libro se convierte así en una herramienta indispensable para docentes, administradores educativos, formuladores de políticas y cualquier persona comprometida con la causa de la inclusión.

*Dina Elizabeth Cortes Coss*



## Contenido

Orientación del personal docente del CUCS para la inclusión de estudiantes con discapacidad	9
Estrategias pedagógicas para una educación sin discriminación ni violencia	13
El gabinete logopédico comunitario. Vivencias en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas	22
Seminario sobre higiene dental para personas con discapacidad	31
Academia ASTRADE: preparación de oposiciones para personas con discapacidad intelectual	
Sociodrama para resolver conflictos en personas con discapacidad intelectual	45
Camino inclusivos a través del arte y la cultura	55
El caso de Pablo: Lecciones de una universidad en educación inclusiva	66
#aulaDUA. Propuesta universal para el aprendizaje	75
!Comienza la acción; Una vivencia inclusiva en la educación de jóvenes universitarios	87
Apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad en la Licenciatura en Educación (UACJ)	94
Reconectando con la naturaleza: Transformando el entorno educativo	104
Estrategia basada en el Diseño Universal para Prevenir el Acoso Escolar en Niños, Niñas y Adolescentes. Esperando el momento de volver a conectarnos.	115
Encuentro de Inclusión Escolar "Subawata Sipolí Jú" (Cada uno es una Estrella)	128
Promoviendo la inclusión desde la atención temprana al lenguaje: Niños con síndrome de Down	137

# Orientación del personal docente del CUCS para la inclusión de estudiantes con discapacidad

**Sara Gutiérrez Cruz**

sara.gutierrez@academicos.udg.mx

**Christian Israel Huerta Solano**

israel.huerta@academicos.udg.mx

**Juan Bernardo López Cuellar**

bernardo.lopez@academicos.udg.mx

Universidad de Guadalajara

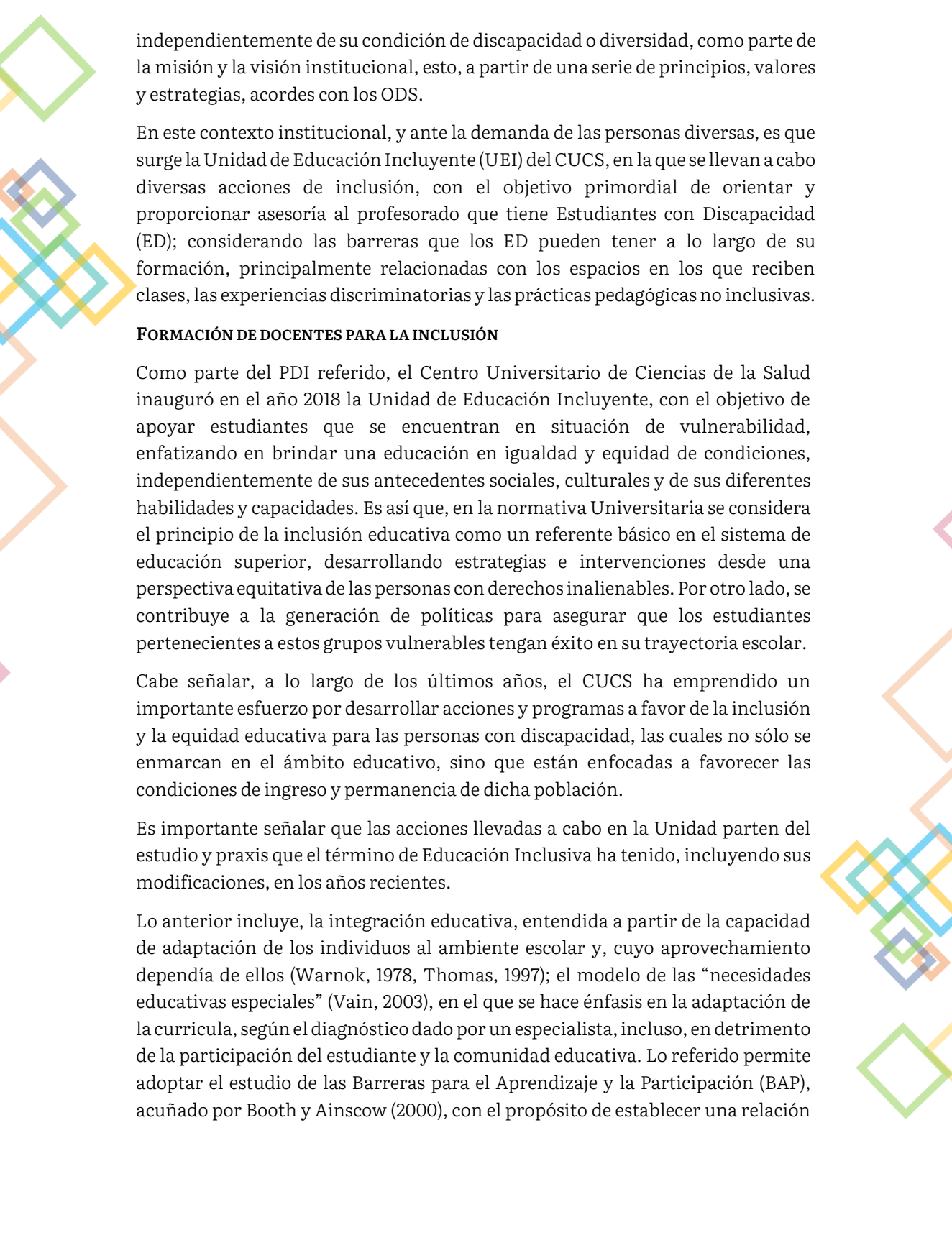
## RESUMEN

En los últimos años se ha incrementado el ingreso de estudiantes con alguna condición de discapacidad en las instituciones educativas del país, lo que constituye un reto para la inclusión del alumnado que se encuentra en esta situación, que no es ajena a las Universidades Públicas. En el caso de la Universidad de Guadalajara, surge la Unidad de Educación Incluyente (UEI) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS); una instancia que busca otorgar orientación al profesorado que tiene estudiantes con discapacidad y que requieren algunos ajustes para que estos puedan desarrollar las competencias del perfil de egreso de la carrera que cursan. A partir de las necesidades específicas de apoyo de los Estudiantes con Discapacidad (ED), se describen algunas acciones que se llevan a cabo por parte de la Unidad para que los docentes disminuyan o eliminen aquellos “obstáculos” que dificultan la participación y el aprendizaje en los ED, contribuyendo de manera integral a su desarrollo académico, con la finalidad de continuar fomentando una cultura de inclusión.

**PALABRAS CLAVE:** Ajustes razonables, asesoría, educación superior, inclusión

## INTRODUCCIÓN

Como señalan Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2014), recientemente el estudiantado con alguna condición de discapacidad se ha convertido en una población que ha adquirido una gran relevancia en las universidades, principalmente en lo que ajustes razonables se refiere, con el objetivo de llevar a cabo su inclusión en el ámbito educativo. En el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), existen diversos antecedentes de estudiantes con discapacidad que han ingresado a distintas carreras. Por ello, a partir del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025, visión 2030, del CUCS, se han vuelto visibles las barreras que impiden la participación de todas las personas,



independientemente de su condición de discapacidad o diversidad, como parte de la misión y la visión institucional, esto, a partir de una serie de principios, valores y estrategias, acordes con los ODS.

En este contexto institucional, y ante la demanda de las personas diversas, es que surge la Unidad de Educación Incluyente (UEI) del CUCS, en la que se llevan a cabo diversas acciones de inclusión, con el objetivo primordial de orientar y proporcionar asesoría al profesorado que tiene Estudiantes con Discapacidad (ED); considerando las barreras que los ED pueden tener a lo largo de su formación, principalmente relacionadas con los espacios en los que reciben clases, las experiencias discriminatorias y las prácticas pedagógicas no inclusivas.


### **FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN**

Como parte del PDI referido, el Centro Universitario de Ciencias de la Salud inauguró en el año 2018 la Unidad de Educación Incluyente, con el objetivo de apoyar estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, enfatizando en brindar una educación en igualdad y equidad de condiciones, independientemente de sus antecedentes sociales, culturales y de sus diferentes habilidades y capacidades. Es así que, en la normativa Universitaria se considera el principio de la inclusión educativa como un referente básico en el sistema de educación superior, desarrollando estrategias e intervenciones desde una perspectiva equitativa de las personas con derechos inalienables. Por otro lado, se contribuye a la generación de políticas para asegurar que los estudiantes pertenecientes a estos grupos vulnerables tengan éxito en su trayectoria escolar.

Cabe señalar, a lo largo de los últimos años, el CUCS ha emprendido un importante esfuerzo por desarrollar acciones y programas a favor de la inclusión y la equidad educativa para las personas con discapacidad, las cuales no sólo se enmarcan en el ámbito educativo, sino que están enfocadas a favorecer las condiciones de ingreso y permanencia de dicha población.

Es importante señalar que las acciones llevadas a cabo en la Unidad parten del estudio y praxis que el término de Educación Inclusiva ha tenido, incluyendo sus modificaciones, en los años recientes.

Lo anterior incluye, la integración educativa, entendida a partir de la capacidad de adaptación de los individuos al ambiente escolar y, cuyo aprovechamiento dependía de ellos (Warnok, 1978, Thomas, 1997); el modelo de las “necesidades educativas especiales” (Vain, 2003), en el que se hace énfasis en la adaptación de la curricula, según el diagnóstico dado por un especialista, incluso, en detrimento de la participación del estudiante y la comunidad educativa. Lo referido permite adoptar el estudio de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), acuñado por Booth y Ainscow (2000), con el propósito de establecer una relación




básica entre las prácticas de los especialistas y el trabajo psicoeducativo con los estudiantes en situación vulnerable, poniendo énfasis en el contexto y la eliminación de las desventajas sociales de las personas en el ámbito escolar (Ainscow, 1999).

Booth y Ainscow (2000) mencionan tres dimensiones de las BAP, a las que se enfrentan los ED, a saber, (1) cultural, que incluye valores, creencias y actitudes; (2) procesos, en los que estarían las actividades de gestión de los centros escolares, que incluyen la planificación, coordinación y funcionamiento de los centros escolares; y (3) las prácticas, relacionadas con las acciones internas y externas al aula que es necesario diseñar y operar para disminuir las barreras de participación y así promover su inclusión plena.

Dicha concepción de inclusión educativa demanda al sistema escolar que se implementen diversas modificaciones e intervenciones, entre las que destaca la creación de condiciones de acceso incluyente a los estudiantes con discapacidad; trabajando por un desarrollo a través de la orientación y asesoramiento que se pueda brindar al profesorado, de manera inclusiva, asegurando la formación de los ED en condiciones de igualdad y equidad.

Partiendo de lo anterior, la Unidad de Educación Incluyente permite el cumplimiento de los objetivos referidos, sobre todo a través de orientación a las y los docentes, por medio de las siguientes acciones:

- Diseño, implementación, evaluación y promoción de cursos y talleres para la capacitación y actualización dentro del campo de educación inclusiva, dirigidos al profesorado que tiene estudiantes con discapacidad,
  - Implementación de los ajustes necesarios para la reducción y eliminación de los obstáculos que dificultan el aprendizaje y el desarrollo integral de los ED.
  - Desarrollo de estrategias para una tutoría académica especializada dirigidas a los estudiantes con discapacidad de las diferentes carreras del UCUS.
  - Orientación permanente al profesorado de Estudiantes con Discapacidad (ED), respecto a aquellas dificultades que se identifiquen durante su trayectoria académica, procurando alternativas para su inclusión.
  - Gestión de programas de capacitación y docencia en colaboración con otras entidades similares de la Red Universitaria.
- 

## CONCLUSIONES

En relación a la orientación para el profesorado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, que tienen en sus clases estudiantes con discapacidad, se han obtenido resultados favorables dado que la información y la formación que se otorga desde el inicio del ciclo escolar, permite que identifiquen, por un lado, cual es la condición que presenta el estudiante o alumna; además de las necesidades específicas de apoyo que se requieren, de tal manera que el docente, con el apoyo de la Unidad de Educación Incluyente, realice los ajustes necesarios para lograr que el estudiantado con discapacidad pueda tener una educación en igualdad y equidad de condiciones. Cabe señalar que estas acciones no solo favorecen al alumnado con discapacidad, sino también el resto de los integrantes del grupo, dado que todos se involucran en las actividades que se realizan para el logro de una inclusión educativa y la promoción de la cultura de inclusión.

## REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Falmer.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Consorcio Universitario de Educación Inclusiva.
- Moriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro sea inclusivo? Análisis de diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Informe Mundial de la Discapacidad*. OMS.
- Rodríguez-Martín, A. y Álvarez-Arregui, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la universidad: Un estudio sobre inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479
- Universidad de Guadalajara (2019). *Plan de Desarrollo 2019-2025. Visión 2030*. Universidad de Guadalajara.
- Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión educativa – Nuevas formas de exclusión*. Noveduc Libros.
- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Office

# Estrategias pedagógicas para una educación sin discriminación ni violencia

Juana María Ramírez Esquivel

juana.ramirez8612@gmail.com

Universidad Autónoma de Chihuahua

## RESUMEN


La discriminación es una práctica cotidiana en la educación, consiste en un trato desfavorable o de desprecio injusto a cualquier miembro. De acuerdo con la Secretaría de Gobernación (2017) en el Boletín Numero 207/17 del gobierno de México, cinco de cada 10 niñas, niños y adolescentes afirman que en su escuela se discrimina diariamente, además, el 63% ha sido castigados con un golpe o jalón de cabello. Esta ponencia parte de la experiencia docente de nivel medio superior de una institución pública federal capacitada por parte del Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación [CONAPRED] de lo que surge la implementación de buenas prácticas derivadas en estrategias en el aula en la escuela Centro de Estudios de Bachillerato número 7/1 Martín Luis Guzmán, en Guachochi, Chihuahua, en la materia de ética I, con la participación de 119 estudiantes de 3 grupos del 2do semestre cuyo objetivo fue promover los derechos de las niñas, niños y adolescentes con la finalidad de generar una cultura de defensa, igualdad y no discriminación en la escuela, de lo que surgen productos presentados en clase y una marcha contra la violencia de género y la no discriminación con participantes de distintas instituciones educativas. Se emite la recomendación a las instituciones educativas de todos los niveles para que capaciten de manera obligatoria y permanente a sus docentes en temas de discriminación, y desarrollen proyectos en clase que impacten en el aula y fuera de ella por una educación libre de discriminación y violencia.

**PALABRAS CLAVE:** Derechos humanos, violencia, educación, inclusión.

## INTRODUCCIÓN

Los Derechos Humanos tienen como prioridad garantizar la seguridad y bienestar de las personas, están sustentados en la dignidad humana, contemplando la realización efectiva y el desarrollo integral de la persona; esto se encuentra establecido gracias a la Asamblea General de las Naciones Unidas desde 1948 y siguen vigentes hasta la actualidad (Comisión nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2023).

Dentro los principios de estos derechos humanos, se encuentra el principio de la universalidad, el cual establece que son ser inherentes a las personas y las hacen



titulares de estos, por lo tanto, las instancias legislativas de cada país coordinan mecanismos, reglamentaciones y procesos para lograr que esto se cumpla.

Es en esta dinámica de garantizar su cumplimiento que los derechos humanos buscan ser iguales y no discriminatorios, entendiendo a la no discriminación como:


Un principio transversal en el derecho internacional de derechos humanos. Está presente en todos los principales tratados de derechos humanos y constituye el tema central de algunas convenciones internacionales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CNDH, 2023).


Esta iniciativa realizada por la Presidencia de la República, (2019) para erradicar la discriminación está presente en los planes y programas por gobierno en las líneas de política pública alineadas al plan nacional de desarrollo 2019-2024 en México, el cual indica en su primer numeral Política y Gobierno, estrategia específica:

Política exterior: En el presente sexenio el gobierno federal ha recuperado la tradición diplomática del Estado mexicano que tan positiva resultó para nuestro país y para el mundo y que está plasmada en la Carta Magna en los principios normativos que a continuación se enumeran: la autodeterminación de los pueblos; la no intervención; la solución pacífica de controversias; la proscripción de la amenaza o el uso de la fuerza en las relaciones internacionales; la igualdad jurídica de los Estados; la cooperación internacional para el desarrollo; el respeto, la protección y promoción de los derechos humanos y la lucha por la paz y la seguridad internacionales (p. 9).

En este plan de desarrollo 2019-2024 incluye otro punto de trabajo denominado: Cambio de paradigma en seguridad, el cual en su numeral II va dirigido a garantizar empleo, educación, salud y bienestar; de ahí se desprenden las líneas de política pública orientadas al ámbito educativo, como parte de las iniciativas del gobierno en los distintos niveles educativos.

En el nivel medio superior, según Arroyo (2019) “las políticas públicas surgen a partir de los Foros Estatales por un Acuerdo Nacional sobre la Educación, coordinados por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] del 27 de agosto y hasta el 29 de octubre de 2018. Los resultados de esta consulta fueron los siguientes: (1) Calidad y equidad; (2) Contenidos y actividades para el aprendizaje; (3). Dignificación docente y revalorización de las condiciones laborales; (4). Gobernanza en la escuela; (5). Infraestructura educativa” (p. 2).





En este mismo documento y de acuerdo con el primer punto de estas políticas públicas, Calidad y equidad: “para que exista una educación de calidad se deben contemplar al menos las siguientes condiciones: pertinencia, que significa un currículum adecuado a las circunstancias de los estudiantes y, relevancia, que sea acorde con las necesidades de la sociedad y del estudiante como parte de ella” (p.7). Se debe de promover un clima de equidad e igualdad sobre todo para erradicar las prácticas de discriminación en el aula y la protección de los derechos humanos de los estudiantes y el personal de cada plantel.

Es por ello por lo que una de las tareas del docente dentro del aula es la formación en valores orientados a promover una cultura de inclusión, esta labor implica el conocimiento y compromiso en reconocer legislaciones vigentes que regulan los derechos de las niñas, niños y adolescentes en materia de discriminación. En cada uno de los distintos niveles educativos se brindan los materiales y cursos correspondientes para garantizar una educación libre de discriminación. Se capacita al maestro a través de cursos del programa Formación Continua, espacio de información asignado a cada docente en su plantel de forma virtual, el cual brinda acceso por medio de una plataforma en inherente, para tener acceso al mismo se debe contar con un usuario formado por la CURP del profesor y una contraseña que el mismo crea, quien regula el acceso y valida los datos es el directivo de cada plantel, y por semestre o ciclo escolar es revisada la información para vigilar el cumplimiento de este proceso; los cursos son asignados y seleccionados de acuerdo al perfil de la asignatura que imparte el docente en el aula, en algunos casos existen cursos y temáticas que serán asignados a todo el personal, esto por la necesidad de la capacitación que se trate y en ocasiones se realiza la vinculación con otras instituciones que tienen como servicio la capacitación en materia de derechos humanos y otros temas relacionados, como es el caso del CONAPRED.

El programa de esta institución se denomina: Programa Educativo en línea: Conéctate y uno de los principales objetivos principales de CONAPRED, (2023) es “impulsar programas y acciones educativas que contribuyan a la construcción de una cultura de la igualdad y de respeto a los derechos y libertades fundamentales de todas las personas, a partir de la comprensión del Derecho a la igualdad y no discriminación”. El objetivo perseguido es involucrar a instituciones públicas y privadas, organizaciones civiles y en general, a todas las personas interesadas en la realización de este cambio cultural.

En nuestro país, el quinto párrafo del artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prohíbe expresamente la discriminación de la siguiente forma:



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 (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2023, p. 1).

Este trabajo tiene como objetivo presentar la experiencia docente que ilustra la manera en que se pueden llevar a cabo prácticas en el aula que permitan al estudiante reconocer y comprender los derechos humanos, erradicar prácticas de discriminación en el aula y la defensa de sus propios derechos como adolescente, a través de materiales, juegos, trabajo en el aula, participación ciudadana y reflexiones personales; la idea y propuesta es el hecho de que estos elementos deben ser aplicados en todos los niveles educativos buscando preparar al estudiante y al docente para eliminar las conductas o prácticas de no respeto a los derechos humanos.

Esta experiencia se desarrolló en el nivel medio superior, en un plantel educativo localizado en Centro de Estudios de Bachillerato número 7/1 Martín Luis Guzmán, en Guachochi, Chihuahua, en la materia de ética I, del campo disciplinar de Humanidades, la participación de 119 estudiantes de 3 grupos del 2do semestre tuvo como finalidad promover los derechos de las niñas, niños y adolescentes con la finalidad de generar una cultura de defensa, igualdad y no discriminación en la escuela de lo que surgen productos presentados en clase y una marcha contra la violencia de género y la no discriminación con participantes de distintas instituciones educativas.

### **PRÁCTICAS ÁULICAS INCLUSIVAS**

Uno de los objetivos de las Organización de las Naciones Unidas[ONU](2015) del desarrollo sostenible alineado a esta experiencia es: El derecho humano a la educación, en su objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, el cual como se mencionó anteriormente es de interés de plan de desarrollo de 2019-2024, y debe formar parte de las funciones docentes y de las tareas de los directivos de los distintos niveles educativos. Las funciones del docente según la Secretaría de Educación Pública [SEP] publicadas en el acuerdo 447 del Diario Oficial de la Federación [DOF], (2008) están incluidas en su el perfil del docente en 8 competencias:

- Gestiona su formación a lo largo de su trayectoria profesional.
- Conoce y ordena los saberes para facilitar el aprendizaje significativo.
- Proyecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al

enfoque por competencias.


- Organiza y aplica los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera práctica, ingeniosa y transformadora en su institución.
- Valora los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Edifica ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Ayuda a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Por lo tanto, la capacitación constante y la preocupación por la calidad de la enseñanza es una obligación y compromiso como docente en formación de este nivel educativo, respetando los lineamientos establecidos en cada uno de los procedimientos generales normados por la SEP y de los cuales son parte las líneas de política pública, la que tiene relación con esta práctica educativa es la de: I. Educación con calidad y equidad, y su objetivo en la educación debe ser incluyente para dar cumplimiento a la obligatoriedad del nivel medio superior.

Esta experiencia docente se desarrolló entre los meses de febrero a marzo 2022, población del 2do semestre del Centro de Estudios de Bachillerato 7/1, en la ciudad de Guachochi, maestra encargada del campo disciplinar de humanidades, organizado en el segundo semestre de la clase Ética I (se utilizaron 3 módulos de 2 horas) el Bloque IV.

La primera fase de esta experiencia docente comenzó con la capacitación ofrecida por CONAPRED, (2023) a través del curso denominado: “1,2,3 por todos los derechos para las niñas, niños y adolescentes sin discriminación”, objetivo del curso es: Conocer los antecedentes históricos de lo que ahora se comprende como la niñez y adolescencia, para analizar con un enfoque de derechos humanos los aspectos socioculturales y adultocéntricos que generan situaciones de discriminación.

El cual además de abordarse los antecedentes de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, se revisaron ejemplos de prácticas de discriminación y de no inclusión, colocando así un panorama para que el docente pueda entender la relevancia de conocer las legislaciones vigentes en materia de derechos humanos y con ello poder transmitir a los estudiantes esta información para que le sea de utilidad en su vida personal. Paso siguiente se revisó el contenido del bloque que pudiera estar vinculado con la información obtenida del curso, siendo este localizado y adaptado para incluir una actividad que brindara a los estudiantes utilidad y conocimiento significativo para ellos.

El bloque de la materia Ética I es el número IV Derechos humanos y democracia, cuyo objetivo era reconocer la trascendencia e importancia de la aplicación y



observancia de los derechos Humanos, tomando una postura responsable hacia los mismos; por lo tanto, se proporcionó de forma expositiva los derechos humanos en general como punto de partida y posteriormente los derechos de las niñas, niños y adolescentes, se solicitó al estudiante elaborara un cuadro comparativo con la información entre ambos. Después el estudiante realizó una investigación en los medios de comunicación que más utiliza, como lo son las plataformas de: Facebook, Instagram, Twitter, entre otras para encontrar si estos derechos son respetados y en caso contrario documentar los hallazgos para compartirlos en el aula, por medio de fotografías, audios o videos de casos muy específicos.

El docente en el aula coordinó la presentación de la investigación realizada por los estudiantes, la cual presentaron al resto del grupo, haciendo además una reflexión personal, que continuó con seleccionar uno de los derechos de los niños, niñas o adolescentes para realizar una actividad grupal, ambas fueron parte de su evaluación final del periodo.

Algunos de los comentarios que los estudiantes realizaron en este proceso de reflexión fueron los siguientes:

...Que, así como se tiene derechos también hay obligaciones que cumplir en los derechos.

...Los derechos humanos son los que tenemos todas las personas desde que nacemos.

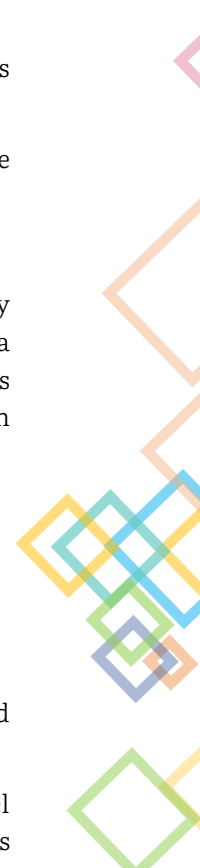
... Si los derechos humanos no existieran hubiera mucha violencia y cosas así.

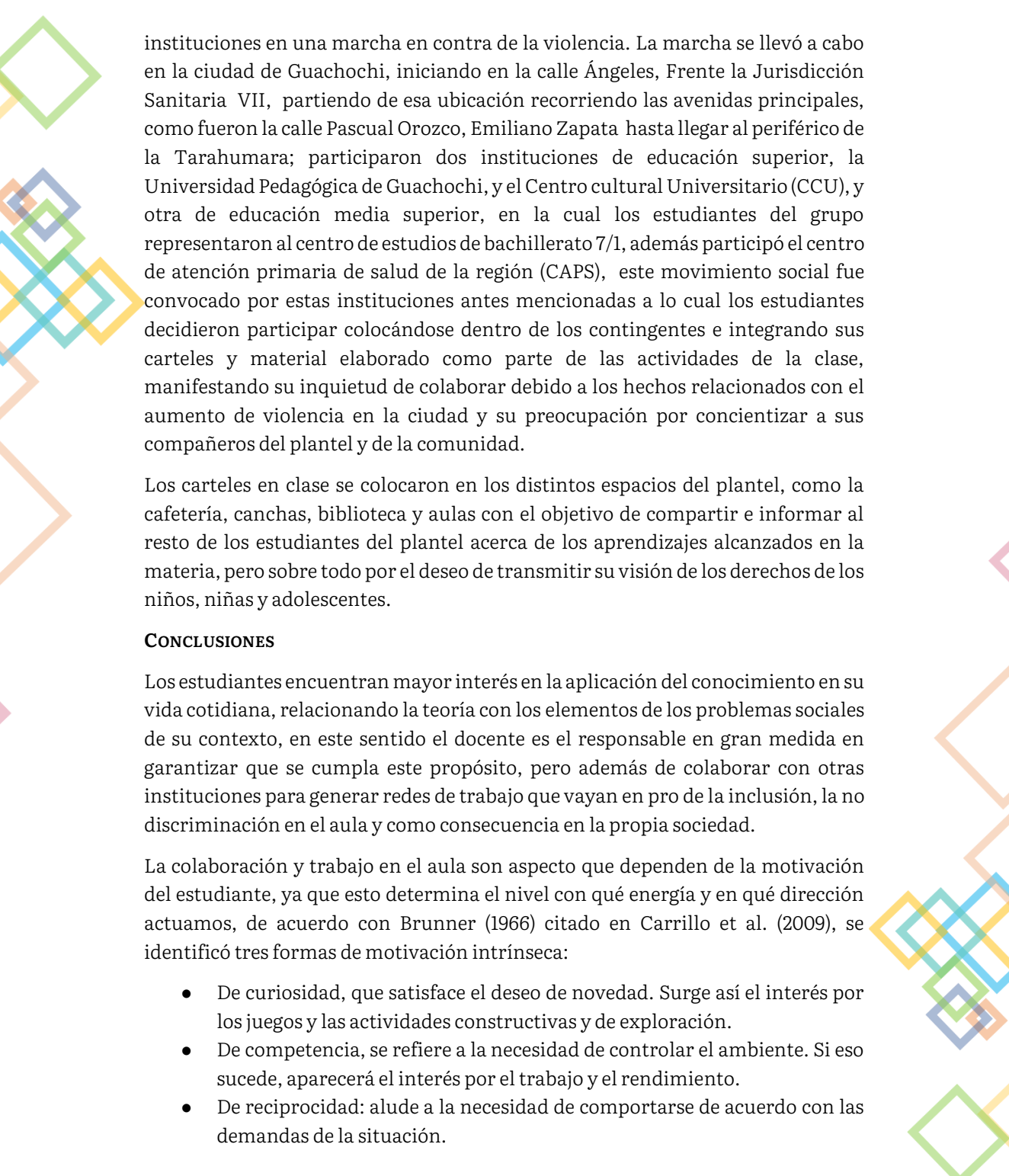
La actividad grupal consistió en seccionar los derechos de los niños, niñas y adolescentes que no son respetados de acuerdo con lo presentado en la primera actividad que incluía principalmente situaciones observadas por los estudiantes en su comunidad, así como en el resto del país con la finalidad de elaborar un producto final que confirmara su interés y aprendizaje por el tema.

Entre los derechos seleccionados se encontraron los siguientes:

- Derecho a la identidad;
- Derecho a la igualdad sustantiva;
- Derecho a no ser discriminado;
- Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
- Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad (Comisión Nacional de los derechos humanos,2014, p. 9).

Entre los productos finales presentados la mitad de los estudiantes empleó el diseño de carteles y la otra mitad participó de manera conjunta con otras





instituciones en una marcha en contra de la violencia. La marcha se llevó a cabo en la ciudad de Guachochi, iniciando en la calle Ángeles, Frente la Jurisdicción Sanitaria VII, partiendo de esa ubicación recorriendo las avenidas principales, como fueron la calle Pascual Orozco, Emiliano Zapata hasta llegar al periférico de la Tarahumara; participaron dos instituciones de educación superior, la Universidad Pedagógica de Guachochi, y el Centro cultural Universitario (CCU), y otra de educación media superior, en la cual los estudiantes del grupo representaron al centro de estudios de bachillerato 7/1, además participó el centro de atención primaria de salud de la región (CAPS), este movimiento social fue convocado por estas instituciones antes mencionadas a lo cual los estudiantes decidieron participar colocándose dentro de los contingentes e integrando sus carteles y material elaborado como parte de las actividades de la clase, manifestando su inquietud de colaborar debido a los hechos relacionados con el aumento de violencia en la ciudad y su preocupación por concientizar a sus compañeros del plantel y de la comunidad.

Los carteles en clase se colocaron en los distintos espacios del plantel, como la cafetería, canchas, biblioteca y aulas con el objetivo de compartir e informar al resto de los estudiantes del plantel acerca de los aprendizajes alcanzados en la materia, pero sobre todo por el deseo de transmitir su visión de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

## **CONCLUSIONES**

Los estudiantes encuentran mayor interés en la aplicación del conocimiento en su vida cotidiana, relacionando la teoría con los elementos de los problemas sociales de su contexto, en este sentido el docente es el responsable en gran medida en garantizar que se cumpla este propósito, pero además de colaborar con otras instituciones para generar redes de trabajo que vayan en pro de la inclusión, la no discriminación en el aula y como consecuencia en la propia sociedad.

La colaboración y trabajo en el aula son aspectos que dependen de la motivación del estudiante, ya que esto determina el nivel con qué energía y en qué dirección actuamos, de acuerdo con Brunner (1966) citado en Carrillo et al. (2009), se identificó tres formas de motivación intrínseca:

- De curiosidad, que satisface el deseo de novedad. Surge así el interés por los juegos y las actividades constructivas y de exploración.
- De competencia, se refiere a la necesidad de controlar el ambiente. Si eso sucede, aparecerá el interés por el trabajo y el rendimiento.
- De reciprocidad: alude a la necesidad de comportarse de acuerdo con las demandas de la situación.

Estos tres elementos de la motivación, suelen ser complejos de desarrollar, aunque necesarios para conseguir el logro de los objetivos en cada una de las materias y poder incentivar el trabajo del estudiante generando así el conocimiento y práctica de cada tema.

Otra de las conclusiones que se permiten observar en relación con esta experiencia, es la necesidad de generar una educación para la paz, esto en el sentido de concientizar a los estudiantes y personal educativo de llevar estos lineamientos a su contexto cercano como punto de partida y de ahí comenzar a generar cambios sociales, ya que erradicar las prácticas discriminatorias es una tarea conjunta que requiere de la voluntad y el trabajo de todos los sectores de la sociedad, esto según CNDH(2023).

Algunas de las ventajas de contar con esta capacitación en materia de Derechos humanos para docentes, incluye la implantación de estrategias de prevención de la violencia en el aula, campañas de informativas para todo el personal y su comunidad, colaborar en acciones sociales que promuevan un cambio benéfico contribuyendo así a la formación en valores de los futuros ciudadanos, lo que es parte de los objetivos finales de la educación media superior.

Por último, es necesario considerar incluir este material proporcionado en cada capacitación docente en los libros de texto, planes y programas de manera que se promueva un impacto en el trabajo de los estudiantes y docentes de la educación en sus distintos niveles, no únicamente dejar esta tarea a un solo nivel educativo.

#### **REFERENCIAS**

- Arroyo, J. (2019). Líneas de política pública para la educación media superior. [https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas\\_poli\\_publici.pdf](https://cbgobmx.cbachilleres.edu.mx/blog-notas/lineas_poli_publici.pdf)
- Cámara de Diputados, del H. Congreso de la Unión. (2023). Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. H. Congreso de la Unión. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación [DOF] 06-06-2023. Disponible en: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Carrillo, M.; Padilla, J.; Rosero, T., y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje alteridad. Revista de Educación, 4(2), 20-32. <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Comisión nacional de Derechos Humanos (CNDH) (2023). ¿Qué son los derechos humanos? <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Publicado el 04/12/2014. Disponible en: [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley\\_GDNNA.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-08/Ley_GDNNA.pdf)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2023). Programa Educativo en línea: Conéctate. [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=38&id\\_opcion=15&op=15](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=38&id_opcion=15&op=15)

Organización de las naciones Unidas (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

Presidencia de la República (2019). Plan nacional de desarrollo 2019-2024. Publicado en DOF: 12/07/2019. Disponible en: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)

Secretaría de Educación Pública (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Publicado en el DOF: 29/10/2008. Disponible en: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0)

Secretaría de Gobernación. (2017). Boletín Numero 207/17. Publicado en el comunicado de la página oficial del gobierno de México el 23/07/17. <https://www.gob.mx/segob/prensa/discriminacion-tema-constante-en-sus-entornos-consideran-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico>

# El gabinete logopédico comunitario. Vivencias en la Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas

Yunia García Manso  
ygmanso@uclv.cu

Pablo Ángel Martínez Morales  
pmmorales@uclv.cu

Yoana Rivero Ferrer  
yrferrer@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas

## RESUMEN

Se expone las experiencias de trabajo del Gabinete Logopédico Comunitario de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, a partir de los principales objetivos, acciones realizadas y los correspondientes resultados obtenidos. Se revela el impacto social del trabajo de los estudiantes y profesores de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia desde el gabinete, así como los favorables resultados en el proceso formativo al asegurarse el vínculo teoría práctica y la escuela con la vida en el desarrollo de esta importante labor extensionista.

**PALABRAS CLAVE:** Gabinete logopédico, proyecto socio – comunitario.


## INTRODUCCIÓN

La educación superior cubana se enfrasca hoy en mantener su “modelo de universidad moderna, humanista, universalizada, científica, tecnológica, innovadora, integrada a la sociedad y profundamente comprometida con la construcción de un socialismo próspero y sostenible.”

La universidad como la institución social con mayor capacidad para fomentar y difundir la cultura en su sentido más amplio, juega un papel decisivo en la consolidación del gran proyecto social cubano, caracterizada por la formación de valores y el empeño en la calidad de sus procesos sustantivos, con la finalidad de contribuir a la formación de profesionales que posean cualidades personales, cultura y habilidades que le permitan desempeñarse con responsabilidad social.

De esta manera se plantea a la universidad el reto de la formación integral de los estudiantes, en correspondencia con los cambiantes desafíos del contexto socioeconómico nacional e internacional.

La formación integral de los estudiantes universitarios debe dar como resultado graduados con un sólido desarrollo político desde los fundamentos de la Ideología de la Revolución Cubana; dotados de una amplia cultura científica, ética, jurídica,



humanista, económica y medio ambiental; comprometidos y preparados para defender la Patria socialista y las causas justas de la humanidad con argumentos propios, y competentes para el desempeño profesional y el ejercicio de una ciudadanía virtuosa. Estos elementos concatenados entre sí, constituyen un sistema complejo cuyo principal resultado es su capacidad de contribuir, de forma creadora, a encontrar solución a los problemas de la práctica.

La función formadora de la universidad no se limita a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades y capacidades profesionales que aseguran su formación científico técnica, sino también, y al mismo tiempo, a la formación de los valores que caracterizan la actuación de un profesional comprometido con su sistema social.

En este sentido el proceso debe desarrollarse en estrecho contacto con la realidad social, materializándose a través de la participación de los estudiantes en los procesos de formación académica, investigativa, laboral y extensionista.

Es en este contexto donde el gabinete logopédico, en tanto proyecto comunitario, adquiere un relevante papel en el proceso formativo del Licenciado en Educación. Logopedia, contribuyendo a la solución de los problemas profesionales planteados en los planes de estudios D y E vigentes para esta carrera.


Es propósito, entonces, de los autores es exponer las experiencias de trabajo del Gabinete Logopédico Comunitario de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (UCLV en lo adelante), a partir de los principales objetivos, acciones realizadas y los correspondientes resultados obtenidos.

#### **EXPERIENCIAS USANDO LOGOPEDIA**

El gabinete logopédico como proyecto socio-comunitario tiene como objetivo general: brindar una atención logopédica integral a niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del lenguaje y la comunicación desde el trabajo extensionista, a partir del potencial científico del departamento docente y los estudiantes en formación de la carrera, en particular los estudiantes ayudantes.

Este espacio es dirigido por profesores del departamento de Educación Especial (logopedas, psicopedagogos, psicólogos), personal altamente cualificado, que cuenta con importantes estudios en estas áreas y vasta experiencia en la atención de las necesidades educativas especiales en la comunicación y el lenguaje en niños, adolescentes y jóvenes.

Ofrece este proyecto socio-comunitario grandes posibilidades para la realización de un diagnóstico preventivo, correctivo/compensatorio de los trastornos del lenguaje y la comunicación a miembros de la comunidad, así como la atención logopédica a jóvenes de las carreras pedagógicas que ingresan a la universidad con





trastornos del lenguaje y la comunicación, en tanto contribuye a la formación profesional de los estudiantes de la carrera.

A diferencia de otros proyectos y del gabinete logopédico que se encuentra en cada institución educativa, no se establece un pronóstico de corrección, sino que los niños, adolescentes y jóvenes asisten a recibir atención hasta que hayan logrado la corrección y/o compensación del trastorno del lenguaje.

Además, la atención logopédica integral no solo va dirigida a las necesidades del lenguaje y la comunicación sino al desarrollo integral de la personalidad, tomando en consideración las principales potencialidades y las diferentes agencias socializadoras haciendo uso del método integral de trabajo.

Continuando con la política del buen hacer por la que se rige este gabinete, pone a disposición de la comunidad, familias y docentes, diferentes orientaciones, paquetes de software educativos, juegos didácticos, cuentos, poesías, adivinanzas, ejercicios de estimulación, plegables y folletos de orientación.

#### **OBJETIVOS**

- Contribuir con el diagnóstico de la primera infancia en el Consejo Popular “Camacho Libertad” (contexto socio comunitario donde radica la sede pedagógica “Félix Varela Morales” de la UCLV) y la atención al programa “Educa a tu Hijo” con un enfoque preventivo y de estimulación temprana.
- Prevenir, corregir y/o compensar los trastornos del lenguaje y la comunicación en niños, adolescentes y jóvenes que residen en la comunidad.
- Organizar y ejecutar la pesquisa en los grupos de riesgo en las diferentes instituciones escolares de la comunidad, así como a personas con discapacidad para un diagnóstico certero de sus potencialidades.
- Contribuir en el proceso de formación inicial de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación. Logopedia a partir de su inserción en el proyecto comunitario y la vinculación entre los diferentes componentes en su formación.
- Potenciar el trabajo con la familia con niños, adolescentes y jóvenes con trastornos del lenguaje, para cumplir el papel educativo en la educación integral de sus hijos.
- Gestión de información y conocimiento relacionado con la atención logopédica integral desde las posibilidades de un proyecto comunitario.
- Ofrecer una atención logopédica integral a estudiantes que presentan trastornos del lenguaje.

## ACCIONES REALIZADAS

- Campaña de relaciones públicas, para dar a conocer los servicios que presta el gabinete logopédico comunitario.
- ✓ Diseño de los identificativos del gabinete (logotipo).
- ✓ Definir público y los objetivos. Tiempo.
- ✓ Caracterización del mismo, para luego realizar acciones de promoción.



Figura 1. Logotipo del gabinete logopédico comunitario de la UCLV.

- Organización para la entrada a otras instituciones educativas, para divulgar los servicios del gabinete logopédico comunitario.
- Orientación a los estudiantes ayudantes del departamento, para la creación de un espacio en el gabinete dedicado a la elaboración de diferentes medios de enseñanza con el título: "Logopedia creativa".
- Planificación de las condiciones previas y la confección de los documentos necesarios para la atención logopédica (control de casos, expedientes logopédicos, libreta de labor social).
- Intercambio con la dirección del Consejo Popular "Camacho Libertad" para apoyar el programa "Educa a tu hijo".
- Dirección de la atención logopédica integral para cada niño, adolescente o joven de forma individualizada según el caso.
- Diseño y/o rediseño de las estrategias de atención logopédica integral que satisfagan sus necesidades y el desarrollo de sus potencialidades.
- Planificación de actividades del proceso docente de los diferentes años de la carrera que hacen uso del gabinete.
- Desarrollo de actividades de orientación profesional con los estudiantes que optan por carreras pedagógicas.

Dentro de los principales resultados obtenidos se encuentran la creación de condiciones previas en cuanto a la organización del gabinete, para brindar una atención logopédica integral de calidad, la elaboración de diferentes medios de

enseñanza por parte de los estudiantes y como resultados de otras asignaturas, que son utilizados, tanto en la exploración, como en el tratamiento logopédico para continuar perfeccionando el espacio "Logopedia creativa", así como la identificación de cada espacio en el local con el pictograma correspondiente.

Los estudiantes ayudantes entraron a las diferentes instituciones educativas de la comunidad (seis círculos infantiles, siete escuelas primarias y dos secundarias básicas) donde no se encuentra ningún especialista de la comunicación y el lenguaje para divulgar los servicios que se prestan.

Realizaron entrevistas con los miembros de los consejos de dirección con el propósito de conocer las características esenciales de las escuelas en el nuevo curso escolar: el total de aulas, la matrícula por grados, los estudiantes con bajos rendimientos docentes y las causas que, según ellos, han incidido en estos resultados y los que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en la comunicación y el lenguaje.

También entrevistaron a los docentes por grados, con el fin de obtener información acerca de los estudiantes que, a su juicio, necesitan atención logopédica dentro o fuera de la escuela y realizaron las correspondientes acciones de orientación con este fin.



Figuras 2 y 3. Estudiantes ayudantes en la escuela primaria "Pepito Tey".

Desarrollaron la divulgación mediante pancartas, tanto dentro de la universidad, como en las comunidades y lugares públicos, en la página web de la FEU de la facultad y en Facebook.



Figura 4. Publicación de las actividades del gabinete logopédico comunitario en Facebook.

Se continuaron perfeccionando los diferentes documentos que debe tener el gabinete logopédico contando ya con el control de caso, expedientes logopédicos de los niños, adolescentes y jóvenes a quienes se les brinda atención, la evaluación y el horario logopédico.

Se ha garantizado la participación sistemática de estudiantes y profesores en las actividades de orientación profesional durante las puertas abiertas realizadas en la facultad, en el gabinete de orientación profesional de la universidad, en el colegio universitario y en preuniversitarios de la ciudad de Santa Clara.



Figura 5. Actividad de puertas abiertas.

Realización de clases prácticas de asignaturas donde se solicite del uso de los diferentes medios de enseñanza, contribuyendo a la adecuada demostración a los

estudiantes en el desarrollo de sus habilidades profesionales. Debe señalarse que todos los estudiantes de la carrera han hecho uso del gabinete durante diferentes momentos en su proceso de formación.

Otro de los logros es la participación sistemática de la familia en el trabajo logopédico, y su nivel alto de satisfacción en la atención que se les brinda, tanto a sus hijos, como con las orientaciones precisas para proceder desde el hogar complementado el trabajo que realizan los especialistas y estudiantes en el gabinete.

Se brindó atención logopédica a 5 estudiantes de la sede pedagógica “Félix Varela Morales” de la UCLV, pertenecientes a sus dos facultades: una estudiante que presenta diagnóstico de tartamudez tono-clónica; tres estudiantes del primer año de Logopedia, con dificultades en la movilidad de la mandíbula y dificultades en la movilidad lingual y una con sigmatismo. Estos estudiantes muestran su grado



de satisfacción por la atención brindada y reconocen la importancia de un lenguaje correcto para su futuro rol profesional

Figura 6; 7 y 8. Estudiantes de la carrera en actividades docentes.



Figura 9. Atención logopédica a estudiantes de la carrera



Se destaca además la participación de dos estudiantes de la carrera en la actividad desarrollada en el poblado de Isabela de Sagua, donde divulgaron el plegable titulado: "Para ti papá", con el objetivo de orientar a las familias acerca de las diferentes actividades que pueden realizar desde el hogar para estimular el desarrollo del lenguaje de sus hijos y así prevenir futuros trastornos del lenguaje.


Se destacan los resultados en la atención logopédica a 68 niños de la comunidad, dentro de ellos 4 de infancia temprana. Resultan particularmente evidentes los logros en aquellos con discapacidad intelectual (síndrome de Down, Síndrome de West) y con trastorno del espectro del autismo, que manifiestan marcadas dificultades en los componentes del lenguaje, el fonético - fonológico, léxico - semántico, morfosintáctico y pragmático.



*Figuras 10; 11; 12 y 13. Alumna ayudante y especialistas durante el proceso de atención logopédica a menores de la comunidad*

## **CONCLUSIONES**


El vínculo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. Logopedia al trabajo del gabinete logopédico comunitario contribuye al desarrollo de un alto grado de capacidades, de crítica y reflexión que son necesarias para una buena formación profesional, incidiendo en la transformación del entorno comunitario de la universidad desde acciones sociales inclusivas.



El vínculo de los profesores de la carrera al trabajo del gabinete logopédico comunitario permite realizar acciones sociales que influyen en su crecimiento como docentes e investigadores.

El trabajo de estudiantes y profesores desde el gabinete logopédico comunitario favorece la calidad de vida y la inclusión social de los niños, adolescentes, jóvenes y las familias de la comunidad aledaña a la sede pedagógica “Félix Varela Morales” de la UCLV.

El trabajo de estudiantes y profesores desde el gabinete logopédico comunitario en el contexto de las diferentes puertas abiertas que se han realizado en la facultad, ha contribuido a la labor de orientación profesional y a la captación para las carreras Educación Especial y Logopedia.



# Seminario sobre higiene dental adaptada para personas con discapacidad

Luis Pablo Herrera Tinajero

lpherrera@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

## RESUMEN

Las afecciones odontológicas representan un desafío significativo para la salud en la población con discapacidad. Este problema impacta a la mayoría de las personas con algún tipo de discapacidad, a menudo debido a la dificultad para mantener una higiene oral adecuada. Además, factores como seguir una dieta blanda alta en azúcares y la presencia de trastornos, como el retraso en la erupción de los dientes, la mal posición dentaria, el rechinar y la incontinencia salival, contribuyen a una prevalencia elevada de caries y enfermedad periodontal. Este taller se ha llevado a cabo en la ciudad de Chihuahua con el objetivo de proporcionar herramientas teóricas y prácticas que faciliten a las personas con discapacidad y/o a sus cuidadores el proceso de mantener una adecuada higiene bucal. El desarrollo del taller inicia con una breve charla audiovisual que aborda los principales problemas orales asociados a las personas con dificultades en la higiene bucal, como caries, enfermedad periodontal, halitosis, traumatismos, incontinencia salival y maloclusión. Se proporciona información detallada sobre elementos útiles para lograr una higiene oral efectiva, como técnicas de cepillado, higiene interproximal, control químico de la placa dental (PDB), cepillos, dispositivos y aditamentos personalizados. Además, se aborda el cepillado independiente, el cepillado con ayuda parcial y total. El taller concluye con la organización de mesas de trabajo para la creación de aditamentos individualizados que faciliten la higiene bucodental. En conclusión, durante un lapso de cuatro años, 855 participantes, entre niños, jóvenes, padres, cuidadores y maestros, han experimentado beneficios al adquirir conocimientos sobre la correcta realización de la higiene bucal. Este aprendizaje contribuye significativamente a la prevención de posibles complicaciones en la salud de las personas con discapacidad.

**PALABRAS CLAVE:** Salud oral, inclusión en salud, grupos vulnerables, odontología preventiva.



## INTRODUCCIÓN

La discapacidad motriz se manifiesta por la dificultad o incapacidad para mover las piernas, los brazos o las manos, lo que afecta la ejecución de tareas cotidianas como vestirse o comer, así como la capacidad para hablar o comunicarse. Este tipo de discapacidad no solo impacta en la salud emocional de la persona afectada, sino también en su salud bucodental. La Organización Mundial de la Salud destaca que las personas con discapacidad reciben menos atención en los servicios de Odontología.

La higiene oral deficiente es común en individuos con discapacidad motriz, lo cual, combinado con una dieta rica en azúcares y la presencia de diversas características como retraso en el desarrollo y erupción dental, mal posición dentaria, problemas en el desarrollo de huesos y músculos, rechinar de dientes e incontinencia salival, contribuye al aumento de enfermedades dentales. Además, los costos asociados a consultas, tratamientos, terapias y medicamentos a veces postergan las visitas al odontólogo. Las personas con discapacidad enfrentan con mayor frecuencia enfermedades bucales como caries, problemas de encías y maloclusión. La caries se ve agravada en casos donde hay dificultades en la deglución o masticación, y se prescribe una dieta blanda, a veces rica en carbohidratos. Si a esto se suma la dificultad para realizar una adecuada higiene bucal, aumenta la probabilidad de desarrollar caries dental.

La falta de una higiene bucal adecuada también contribuye al desarrollo de la periodontitis o enfermedad de las encías. La ausencia de un control efectivo de la placa bacteriana puede provocar inflamación en las encías, generando molestias que dificultan la alimentación. En casos más avanzados, la periodontitis puede llevar a la pérdida de dientes. Es crucial abordar estos problemas con medidas preventivas y cuidados específicos para garantizar la salud bucal en personas con discapacidad. La primera medida para asegurar la higiene diaria apropiada para las personas con discapacidad es la prevención a través de la capacitación de padres o cuidadores, para que conozcan los diferentes tipos de cepillos y pastas dentales, así como las diversas técnicas de cepillado, el correcto uso del hilo dental para prevenir la acumulación de placa dentobacteriana, fomentar una dieta no cariogénica y un entrenamiento básico para que detecten cualquier signo de alarma o alteración en la boca de la persona con discapacidad, como abultamiento, herida o sangrado. El tratamiento odontológico para estas personas debe incluir la adaptación de las técnicas y productos auxiliares de la limpieza bucal, así como intervenciones poco invasivas y priorizar la prevención.

## **PONER EN PRÁCTICA LA SALUD BUCAL**

Se revisaron diferentes protocolos, manuales y guías sobre higiene bucal adaptada a personas con discapacidad, se definieron como destinatarios niños, jóvenes y adultos con dificultad para realizar la higiene bucal, así como padres y madres de familia, cuidadores y maestros.

El taller inicia con la parte teórica, que incluye una presentación audiovisual detallada sobre los problemas orales más comunes. A continuación, se aborda y desarrolla un programa de higiene oral que considera aspectos como la dieta, el control mecánico de la placa bacteriana, técnicas de cepillado manual, higiene interproximal y control químico. Luego, se invita a los participantes a visitar cinco mesas de trabajo diferentes, donde instructores les enseñarán diversas técnicas para facilitar la higiene bucodental en personas con discapacidad, incluida la adaptación del cepillo dental. Cada mesa se organiza de la siguiente manera:


### **MESA 1. TÉCNICA DE CEPILLADO**

*Se les muestra a los asistentes tres técnicas de cepillado.*

**Cepillado con ayuda parcial:** Este enfoque se utiliza cuando la persona puede participar en el cepillado, pero requiere asistencia para llevar a cabo un cepillado efectivo. Se inicia mostrando el proceso de cepillado en la boca del instructor, y luego se anima a la persona con discapacidad a imitar estos movimientos en su propia boca. Si es necesario, se le guía tomando su mano para asegurar la correcta ejecución. El objetivo principal es fomentar la adopción de hábitos de higiene a través de la imitación. Para una mayor comprensión, se puede realizar el cepillado frente a un espejo, permitiendo que la persona observe los movimientos del cepillo. El instructor, ubicado detrás o al lado de la persona, puede tomar su mano para guiar y corregir los movimientos según sea necesario.

**Cepillado con ayuda total:** Este enfoque se utiliza cuando la persona no puede realizar el cepillado por sí misma y requiere asistencia. Asegúrese de que la persona esté cómoda y que su cabeza esté firmemente apoyada. En algunos casos, puede ser necesario contar con la ayuda de una tercera persona. Si la persona está en una silla de ruedas, colóquese detrás de la silla, siéntese y coloque un cojín sobre las piernas para inclinar la silla de ruedas hacia atrás, apoyándola en el cojín para evitar movimientos involuntarios. Puede ser útil envolver al paciente para reducir dichos movimientos.

Si la persona está en la cama, ubíquese en el borde lateral y busque una posición cómoda para ambos. Para comenzar el cepillado, desplace suavemente la mejilla y los labios con los dedos índice y medio, y cepille todos los dientes con



movimientos suaves. Si no es posible cepillar todos los dientes de una vez, realice sesiones cortas, registrando cada área cepillada. Repita las sesiones hasta que todos los dientes estén limpios.

#### **MESA 2. CONFECCIÓN DE ABREBOCAS**

Confeccionar un abrebocas ayudará a separar los labios y las arcadas, proporcionando una buena visibilidad y un fácil acceso a la cavidad oral, resulta especialmente útil en pacientes en los que es difícil el acceso a los sectores posteriores de la boca, los abrebocas también permiten controlar los movimientos inesperados de cierre.

Abrebocas con abate lengua o palitos de madera: Utilice varios abates lenguas, en cantidad suficiente para permitir que el paciente abra la boca cómodamente. Coloque una gasa en uno de los extremos y fijelos con cinta adhesiva. Introduzca el conjunto en la boca y, apoyándolo en la zona posterior de cada hemiarcada, facilite el cepillado dental. Este método ayuda a mantener la boca abierta durante el procedimiento y permite un acceso más fácil para llevar a cabo una higiene bucal efectiva.


Abrebocas con botella de plástico: Se recorta la parte superior de la botella de plástico, se retira la tapa rosca y en su lugar se coloca una gasa en la circunferencia, esta se apoyará en la zona molar y la abertura permitirá introducir el cepillo dental y realizar el cepillado.

#### **MESA 3.- ADAPTACIÓN DEL MANGO DEL CEPILLO DENTAL**

El mango del cepillo puede adaptarse según las necesidades de cada persona. En casos de problemas articulares o discapacidad motriz, se puede alargar y ensanchar utilizando elementos caseros. Una opción es colocar una pelota de consistencia suave en el mango. También se puede utilizar silicona para engrosar el mango y adaptarlo a la forma de los dedos de la persona. Después de que el material se endurezca, no se modificará más, proporcionando un mango personalizado y más fácil de manejar.

#### **MESA 4.- CONFECCIÓN DE TOALLITAS LIMPIADORAS**

Pensado para el cuidado oral de personas dependientes, los padres o cuidadores pueden llevar consigo un pequeño recipiente con gasas humedecidas en enjuague bucal con clorhexidina. Esta sustancia antiséptica posee propiedades bactericidas y fungicidas, ofreciendo una opción para la higiene bucal en situaciones en las que se olvida el cepillo dental o cuando el paciente muestra poca o nula cooperación. Las gasas pueden utilizarse para eliminar restos de comida, aunque no son tan eficaces como el cepillado en la eliminación de la placa bacteriana. Además, son útiles cuando el paciente no puede enjuagarse ni escupir.



### **MESA 5.- REVISIÓN BUCAL**

En esta mesa, se brinda consulta y revisión bucal a todos los asistentes al taller. Se les proporciona una odontograma que detalla los problemas bucodentales identificados durante la revisión, y se los orienta hacia la Facultad de Odontología de la Universidad Autónoma de Chihuahua para recibir atención especializada.

### **CONCLUSIONES**

- El taller ha sido bien recibido principalmente por los Centros de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de Chihuahua.
- Principalmente asisten personas con diagnóstico de Espectro Autista y Síndrome de Down.
- De Julio del 2016 a la fecha se han impartido un total de 17 talleres.
- Han sido beneficiados un total de 367 estudiantes, 339 padres de familia y 149 docentes.
- Actualmente se incluyen temas de manejo del estrés (psicólogos) y se contempla incluir a profesionistas del área de Nutriología para orientar en cuanto a la dieta baja en carbohidratos.

# Academia ASTRADE: preparación de oposiciones para personas con discapacidad intelectual

José Antonio García-Candel

joseantonio.garcia34@um.es

Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

## RESUMEN


La Asociación para la Atención de Personas con Trastorno del Espectro Autista (ASTRADE) de Murcia, España, ha desarrollado una Academia de Oposiciones para preparar a personas adultas con discapacidad intelectual a cualquiera de las convocatorias de oposición a la función pública que se ofertan por el turno de discapacidad intelectual en la Administración Pública española. La formación se lleva a cabo de forma presencial en grupos reducidos con técnicas didácticas adaptadas a las necesidades individuales de los participantes, ofreciendo apoyo constante y personalizado. Aunque las personas con discapacidad todavía se enfrentan a obstáculos para entrar en el mundo del empleo, esta iniciativa busca mejorar su inclusión laboral, y por extensión, su calidad de vida.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión laboral, personas con discapacidad intelectual, exámenes para funcionarios.

## INTRODUCCIÓN

Las Personas con Discapacidad Intelectual (Pc DI) enfrentan limitaciones en sus funciones intelectuales y capacidad de adaptación. Entre sus características principales se encuentran dificultades en el pensamiento abstracto, la función ejecutiva, la memoria a corto plazo y la aplicación práctica de habilidades académicas. La función ejecutiva, que abarca la planificación, estrategia y flexibilidad cognitiva, se ve afectada, lo que impide ajustar el comportamiento y el pensamiento a nuevas situaciones. Esto conduce a una preferencia por actividades repetitivas y rutinarias. En términos de relaciones sociales, las Pc DI presentan un nivel de madurez menor que sus pares, experimentando dificultades en la comunicación y el uso del lenguaje, según la Asociación Americana de Psiquiatría (2013).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconoce que el concepto de discapacidad está en constante evolución debido a su complejidad, dinamicidad, multidimensionalidad y multicausalidad. Destaca que la discapacidad surge de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que resultan de actitudes y entornos que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de




condiciones con los demás. En este contexto, la discapacidad no es considerada un atributo inherente a la persona.


Zakin (2014) señala la existencia de dos modelos o perspectivas que la sociedad tiene sobre la discapacidad. El primero es el modelo médico, donde la discapacidad se percibe como una limitación, y las personas con discapacidad son consideradas poco productivas. El segundo es el modelo social, que argumenta que la discapacidad es resultado de barreras físicas y actitudinales presentes en la sociedad. Según este modelo, no es responsabilidad del individuo adaptarse a los estándares impuestos, sino que es deber de la sociedad crear condiciones donde la discapacidad no sea un obstáculo. Aunque el modelo médico ha prevalecido durante mucho tiempo, ha habido un cambio hacia una perspectiva más estructural y social en años recientes (García-Candel et al., 2023).

En este contexto, es fundamental destacar que el acceso al mercado laboral desempeña un papel esencial en la independencia económica y la autonomía de las personas (Moreno y Belmonte, 2022). De acuerdo con los modelos propuestos por Schalock y Verdugo (2007) y Claes et al. (2012), proporcionar oportunidades laborales a personas con discapacidad no solo contribuye a mejorar su calidad de vida en términos sociales, profesionales y personales, sino que también aumenta su autodeterminación, bienestar general y su estatus como ciudadanos con plenos derechos. Este enfoque no solo beneficia a nivel individual, sino que también fortalece la contribución que cada individuo puede hacer a la comunidad a través de su participación en roles sociales valiosos (Tamarit, 2015; Lukas et al., 2016; González, 2019). Todo esto converge en la promoción de una mayor inclusión en la comunidad, con el objetivo último de alcanzar la plena independencia y autonomía (Belmonte y García-Sanz, 2013).

En este sentido, según la Constitución Española (1978), el derecho de los ciudadanos a acceder a funciones y cargos públicos en igualdad de condiciones está sujeto a los requisitos establecidos por las leyes, y se rige por los principios de mérito y capacidad. Es decir, obliga a no exigir ningún requisito o condición para el acceso a la función pública que no esté relacionado con los conceptos de mérito y capacidad (Arroyo, 2016; Parada y Fuentetaja, 2019; Sánchez, 2020).

La legislación española delineada describe los procedimientos que facilitan la utilización de los recursos financieros de las entidades gubernamentales para alcanzar metas de interés social y común, como la integración de individuos con discapacidad. Se destaca el papel significativo de las Administraciones Públicas en mejorar las oportunidades laborales en el sector público para las personas con discapacidad. Según Selden (2006), el empleo en el sector público se considera un símbolo de la movilidad profesional" y una escalera de oportunidades.





La implementación de políticas públicas enfocadas en la mejora de la empleabilidad tiene un impacto significativo en la calidad de vida de las personas con discapacidad. A nivel macro, medidas como la promoción del empleo, programas de apoyo laboral y capacitación, el acceso a puestos de trabajo en el sector público a través de reservas de plaza, entre otros, fomentan su inclusión en el mercado laboral. Por otro lado, a nivel micro, es importante tener en cuenta un enfoque que valore la diversidad funcional de cada persona y promueva la igualdad, preservando así su dignidad y previniendo cualquier tipo de discriminación. (Aguado y Marín, 2020).

De tal modo, que en las convocatorias de empleo públicas se establece una reserva de vacantes no menor al 7% para ser ocupadas por personas con discapacidad, de las cuales el 2% está destinado a Pc DI. Esta norma es aplicable a todos los procesos selectivos, pero las instituciones tienen la posibilidad de aumentar este porcentaje y establecer sus propias normas más favorables en cuanto a adaptaciones y ajustes razonables en el proceso de selección y en el lugar de trabajo para satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad.


En definitiva, las instituciones de la administración pública deben aplicarse a sí mismas los mismos criterios que inspiran el concepto de responsabilidad social y hacerlo, además, con un carácter de ejemplaridad (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014).

#### **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

Desde la Asociación para la Atención de personas con Trastorno del Espectro Autista (ASTRADE) de Murcia (España), se lleva desarrollando desde el 2021 la Academia de Oposiciones para el acompañamiento en la preparación de distintas convocatorias de oposiciones públicas (en el turno específico de discapacidad intelectual).

Por ende, el objetivo fundamental del proyecto ASTRADE Academia de Oposiciones es, en última instancia, promover la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, proporcionándoles los recursos necesarios para superar las pruebas selectivas que les permiten acceder a empleos en el sector público designados específicamente para este colectivo, como celador, conserje, auxiliar administrativo, ordenanza, entre otros.

En la Tabla 1 quedan reflejadas las diferentes convocatorias de oposiciones, con el año en que han sido preparadas, el número de plazas ofertadas y el ámbito de actuación (nacional, regional o local).



**TABLA 1.** Listado de convocatorias

<b>Año</b>	<b>Convocatoria</b>	<b>Plazas</b>	<b>Ámbito</b>
2021	Personal de servicios / opción celador-subalterno para el Servicio Murciano de Salud (SMS)	26	Regional
2022	Agrupación Profesional de Servicios Públicos de la Administración Pública Regional	14	Regional
	Personal de servicios / opción celador-subalterno para el Servicio Murciano de Salud (SMS) (continuación)	26	Regional
	Conserje del Ayuntamiento de Molina de Segura (Murcia)	1	Local
2023	Agrupación Profesional de Servicios Públicos de la Administración Pública Regional	10	Regional

Fuente: elaboración propia.


### **PARTICIPANTES**

Los cursos impartidos por la Academia de Oposiciones de ASTRADE se dirigen a personas adultas (mayores de 16 años) con discapacidad intelectual certificada y que sean socias de ASTRADE. Estos cursos están diseñados para preparar a los participantes para las distintas convocatorias de oposiciones dirigidas a personas con discapacidad intelectual en la Administración Pública española.

### **METODOLOGÍA**

La formación se realiza de forma presencial una tarde por semana en grupos reducidos (máximo 10 personas) durante 3 horas (con 30 minutos de descanso) en un aula dotada de las infraestructuras técnicas necesarias (proyector, pizarra...) que permiten una mejor visualización y comprensión de los conceptos. Se trata, en definitiva, de crear un entorno ameno y propicio para el aprendizaje en el que los participantes no solo aprendan de forma teórica, sino que también puedan aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones reales. Un ambiente enriquecedor y estimulante, de fomento en el intercambio de ideas, del diálogo





abierto y constructivo, de reflexión y autoaprendizaje, que redunde en una mayor autonomía y responsabilidad por parte del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Además, los docentes ofrecen un apoyo constante y personalizado a los participantes, identificando de manera individual las fortalezas y aquellos aspectos a mejorar que garanticen el éxito de todo el desarrollo formativo.


### **PROCEDIMIENTO**


Las técnicas didácticas empleadas en esta experiencia educativa buscan la máxima inclusión, estando adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante. Algunas de estas técnicas son:

- a) Empleo del aprendizaje visual, ya que a través de imágenes, pictogramas, diagramas y representaciones visuales se busca exponer la información de una forma clara y comprensible.
- b) Realización de simulacros de examen, de modo que los participantes puedan familiarizarse con el examen real (formato, tipo de preguntas, tiempo disponible, cumplimentación de la plantilla de respuestas, etc.); con el objetivo último de aumentar el rendimiento al reducir los niveles de ansiedad asociados al proceso de evaluación.
- c) Utilización de ejercicios de refuerzo para casa, por ejemplo, con la repetición de simulacros. Estos ejercicios ayudan a los participantes a practicar y mejorar las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula, implicando por extensión a los familiares.
- d) Uso de diversos juegos educativos (preexistentes y otros de elaboración propia), como herramienta lúdica e interactiva de aprendizaje que mejora la motivación y la atención de los participantes.
- e) Énfasis en el trabajo en equipo, por ejemplo, con discusiones en grupo o con la corrección por parejas de simulacros de examen; con el fin de mejorar aspectos comunicativos y relacionales, de resolución de problemas, etc.

### **CONCLUSIONES**

Si se percibe el empleo únicamente como una fuente de recursos para cubrir las necesidades básicas de supervivencia, podría no parecer necesario incorporar a personas con discapacidad al mercado laboral si pueden obtener esos recursos a través de la asistencia social (asistencialismo). A pesar de la impactante influencia del empleo en la calidad de vida, las personas con discapacidad continúan enfrentando significativos obstáculos para integrarse al mundo laboral, según estudios de Mercado et al. (2016) y González (2019).






Sin embargo, al considerar el trabajo desde una perspectiva más amplia, tiene sentido que los programas gubernamentales y las organizaciones civiles realicen esfuerzos para incluir a las personas con discapacidad en el mercado laboral (Álvarez y Labrunée, 2019). Se reconoce cada vez más que el trabajo es una actividad que permite a las personas descubrirse, construirse y relacionarse con otros, siendo un espacio para la integración social, la construcción de la identidad y la realización personal (Nefta, 1999). En resumen, promover la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral facilita una sociedad más igualitaria y contribuye a una mayor calidad de vida para todos (Moreno y Belmonte, 2022). Resulta indispensable promover la formación hacia la igualdad de la diferencia, consolidando un conocimiento real sobre la discapacidad y alejándose de prejuicios y falsas creencias (Mirete et al., 2020). La sociedad debe continuar trabajando para construir y adaptar el entorno, centrándose en una filosofía de no discriminación y respeto hacia los derechos de las personas con discapacidad para vivir en un entorno accesible (Belmonte y García-Sanz, 2022). Aunque el cambio social hacia la inclusión ha sido un tema de investigación recurrente en los últimos años, el avance real y efectivo en este ámbito se produce de manera más moderada (Mirete et al., 2022).

Por ello, el objetivo fundamental del proyecto Academia de Oposiciones de ASTRADE es la inclusión laboral, dotando al alumnado de las herramientas necesarias para poder acceder a las plazas de empleo público reservadas a personas con discapacidad intelectual, así como ofrecerles los conocimientos, habilidades y actitudes para poder incorporarse al mercado laboral. Con vistas a mejorar nuestra labor pedagógica, somos conscientes de la necesidad de integrar las recientes aportaciones de la neurociencia en el aprendizaje de competencias educativas (Martínez-González et al., 2018).



De manera colateral, se ha observado una mejora significativa en la capacidad de expresión, comunicación y relaciones interpersonales de los participantes. Se sienten más capacitados y seguros para afrontar los retos que se les presentan. Es evidente que este colectivo vulnerable ha sido objeto de críticas y percepciones negativas hacia la discapacidad (Belmonte et al., 2021).

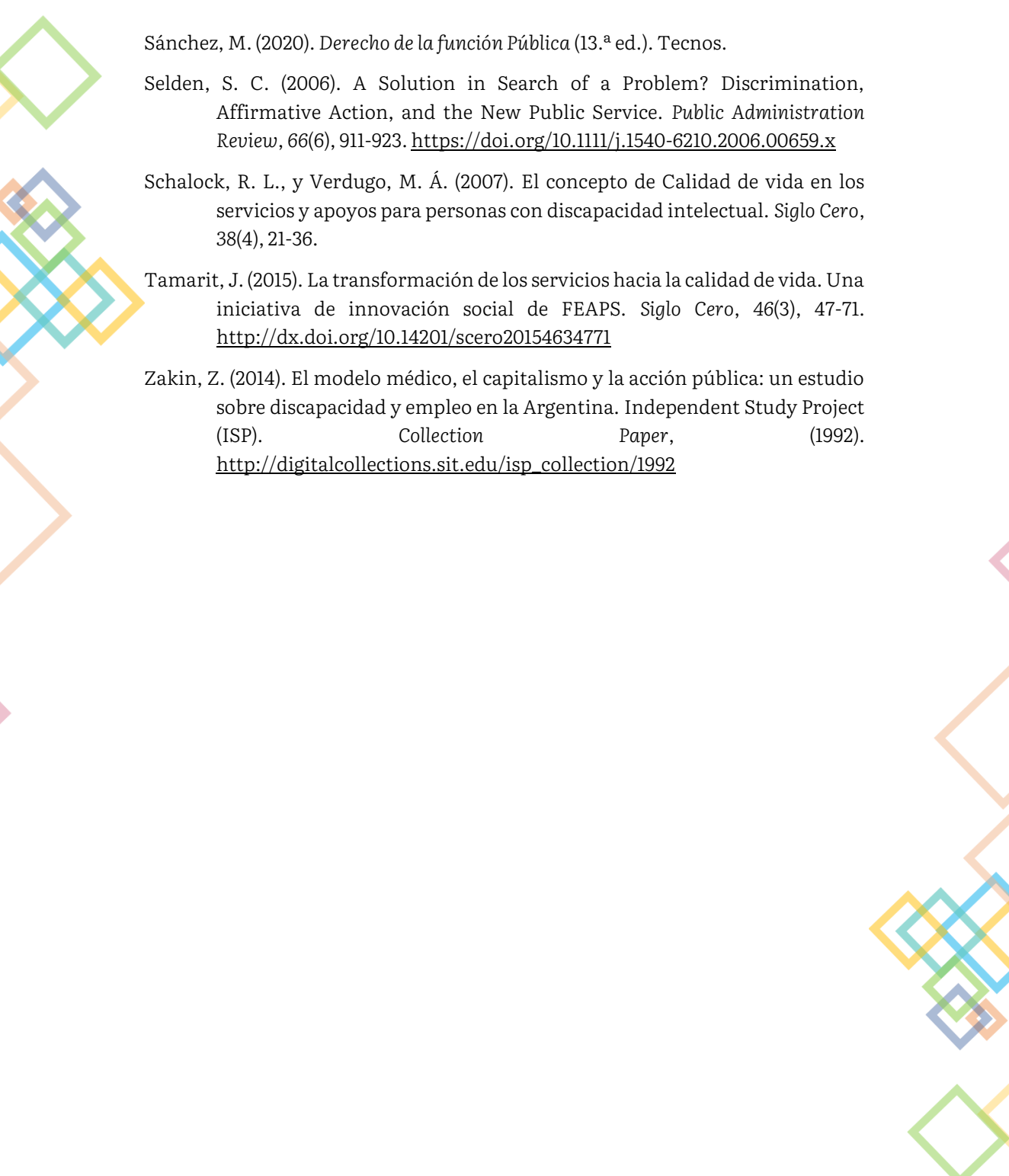
Además, es importante destacar que la actitud de los formadores ha sido clave para el éxito de la experiencia educativa. Han demostrado estar siempre cercanos, respetuosos y pacientes con los participantes, fomentando un ambiente de confianza y seguridad que les permite expresarse y participar activamente. También es relevante resaltar la labor de las familias de los participantes, quienes brindan un apoyo motivacional indispensable para seguir adelante en un camino que, en ocasiones, puede resultar desalentador debido a los plazos temporales extensos que maneja la Administración Pública en España.



## REFERENCIAS

- Aguado, J. A., y Marín, S. (2020). La inclusión laboral de las personas con discapacidad desde la administración pública responsable en la Comunidad Valenciana. *Siglo Cero*, 51(3), 7-26. <https://doi.org/10.14201/scero2020513726>
- Álvarez, M. J., y Labrunée, M. E. (2019). Avances y pendientes en la legislación y programas de empleo para personas con discapacidad intelectual desde la perspectiva de instituciones y beneficiarios durante 2017. *FACES*, 25(52), 9-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276790>
- Arroyo Yanes, L. M. (2016). *Los instrumentos de gestión del empleo público*. INAP.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. VA.
- Belmonte, M. L., Bernárdez, A., y Mirete, A. B. (2021). La voz del silencio. Evaluación cualitativa de prácticas de acoso en personas con discapacidad intelectual. *Revista brasileira de educação especial*, 27(e0027), 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357>
- Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2022). Crisálidas entre mariposas. Evaluando concepciones sobre discapacidad intelectual. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S1), 123-133. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2653/2567>
- Claes, C., van Hove, G., Vandeveldel, S., van Loon, J., y Schalock, R. (2012). The influence of support strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1, 96-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.024>
- España. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado.
- García-Candel, J. A., Belmonte, M. L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence*, 11(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024>
- González, J. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y su relación con resultados de calidad de vida. *Siglo Cero*, 50(2), 73-88. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195027388>

- 
- Lukas, J., Etxeberria, J., Galarreta, X., y Lizasoain, L. (2016). Construcción y validación de la escala de satisfacción laboral (ESL) en centros especiales de empleo. *Siglo Cero*, 47(4), 57-72. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164745772>
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A., Delgado, B., y García-Fernández, L. M. (2018). Neuroeducación: aportaciones de la neurociencia a las competencias curriculares. *Publicaciones*, 48(2), 23-34. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>
- Mercado, E., Roldán, E., y Rivera, J. M. (2016). El perfil de los preparadores laborales en el empleo con apoyo. *Siglo Cero*, 47(3), 69-88. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164736988>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2014). *Estrategia Española de Responsabilidad Social 2014-2020 (EERSE). Estrategia 2014-2020 para empresas, administraciones públicas y el resto de organizaciones para avanzar hacia una sociedad y una economía más competitiva, productiva, sostenible e integradora.* <https://www.mites.gob.es/es/rse/eerse/index.htm>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., y Maquilón, J. J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 185-207. <https://doi.org/10.6018/reifop.413851>
- Moreno, I., y Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 51-70. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04)
- Neffa, J. C. (1999). Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate. *Orientación y Sociedad*, (1), 127-162.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [Archivo pdf]. Organización de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parada, R., y Fuentetaja, J. (2019). *Derecho de la Función Pública* (2.<sup>a</sup> ed). Thomson Reuters-Civitas.
- 

- 
- Sánchez, M. (2020). *Derecho de la función Pública* (13.<sup>a</sup> ed.). Tecnos.
- Selden, S. C. (2006). A Solution in Search of a Problem? Discrimination, Affirmative Action, and the New Public Service. *Public Administration Review*, 66(6), 911-923. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00659.x>
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de Calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36.
- Tamarit, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46(3), 47-71. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20154634771>
- Zakin, Z. (2014). El modelo médico, el capitalismo y la acción pública: un estudio sobre discapacidad y empleo en la Argentina. Independent Study Project (ISP). Collection Paper, (1992). [http://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/1992](http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1992)

# Sociodrama para resolver conflictos en personas con discapacidad intelectual

**Andrea Bernal**

andrea.bernalp@um.es

**María Luisa Belmonte**

marialuisa.belmonte@um.es

Universidad de Murcia

## RESUMEN

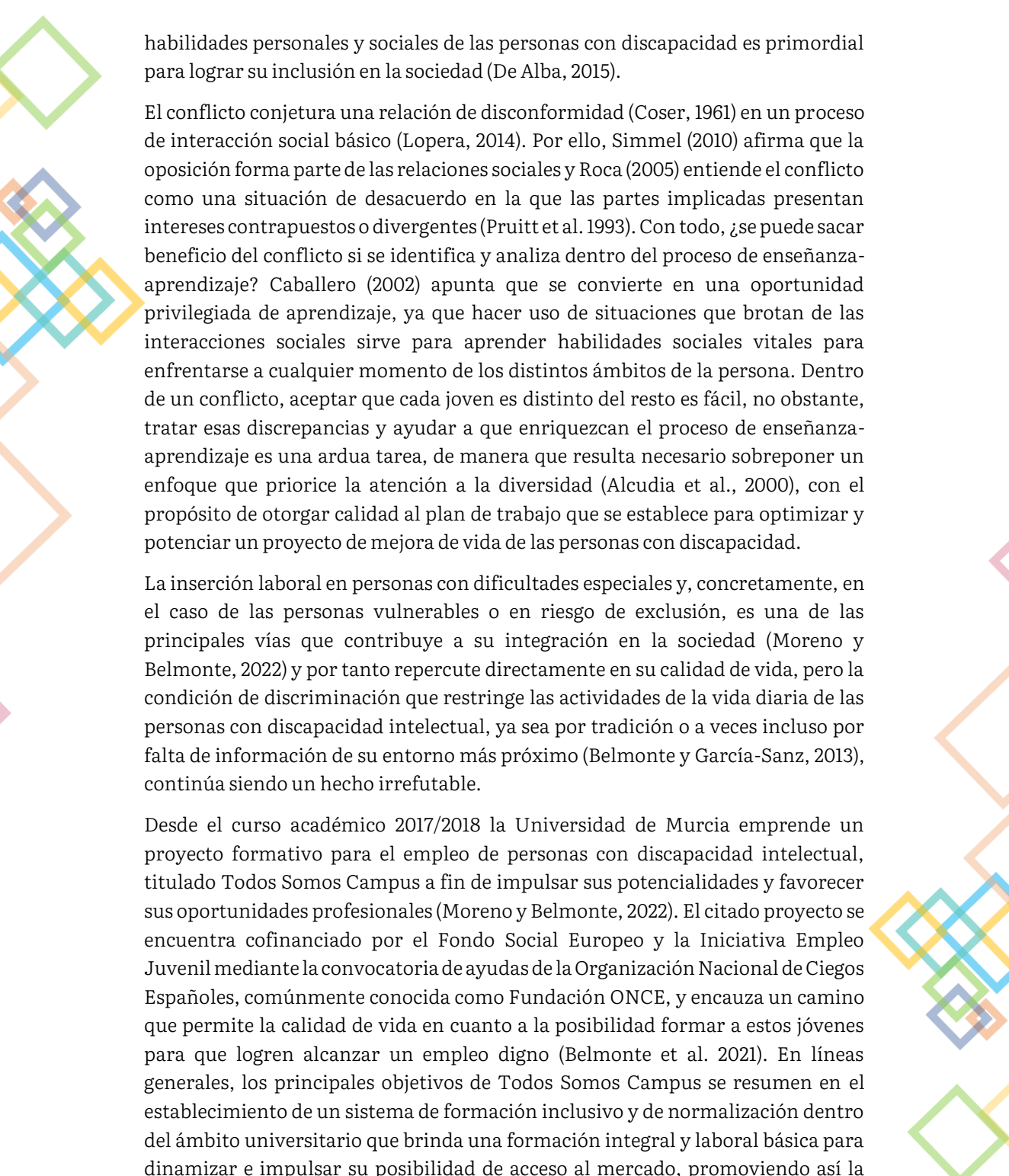
La resolución de conflictos desempeña un papel central en el estudio del conflicto. Todas las personas, independientemente de si tienen o no dificultades especiales, pueden beneficiarse de múltiples interacciones, ya que estas enfatizan la práctica y el aprendizaje de la gestión del conflicto. Mediante la técnica del sociodrama, los estudiantes logran un desarrollo que les permite negociar y mediar de manera asertiva en el ámbito laboral. Esto se logra a través del análisis y la reflexión sobre situaciones problemáticas en las que actúan como empleados en eventos complejos. Los resultados de esta experiencia muestran que, al emplear estrategias en las que los jóvenes asumen un rol activo, se promueve un cambio positivo en las actitudes hacia la resolución de conflictos.

**PALABRAS CLAVE:** Sociodrama, discapacidad intelectual, gestión del conflicto, asertividad, inclusión laboral.

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge a partir de la reflexión sobre el reconocimiento de la inclusión de personas con dificultades especiales en el ámbito profesional. Favorecer la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado laboral facilita una sociedad igualitaria y una mayor calidad de vida para todos (Moreno y Belmonte, 2022). En cualquier institución, empresa o entidad laboral, las relaciones personales, en ciertos momentos, presentan diferentes opiniones y formas de actuar, lo que puede dar lugar a conflictos que afecten los vínculos existentes. A pesar de ello, estas situaciones pueden convertirse en oportunidades de diálogo y consideración de distintos puntos de vista, con el fin de entablar perspectivas activas y flexibles que posibiliten la resolución de estos sucesos.

Así pues, para vivenciar esta experiencia sobre cómo gestionar adecuadamente los conflictos interpersonales –en este caso, dentro del mercado laboral– se ha recurrido al sociodrama, un recurso que permite a los estudiantes participar activamente en el análisis de dichas situaciones y en la determinación de posibles soluciones ante ciertos acontecimientos (Fávero et al., 2019). El desarrollo de las



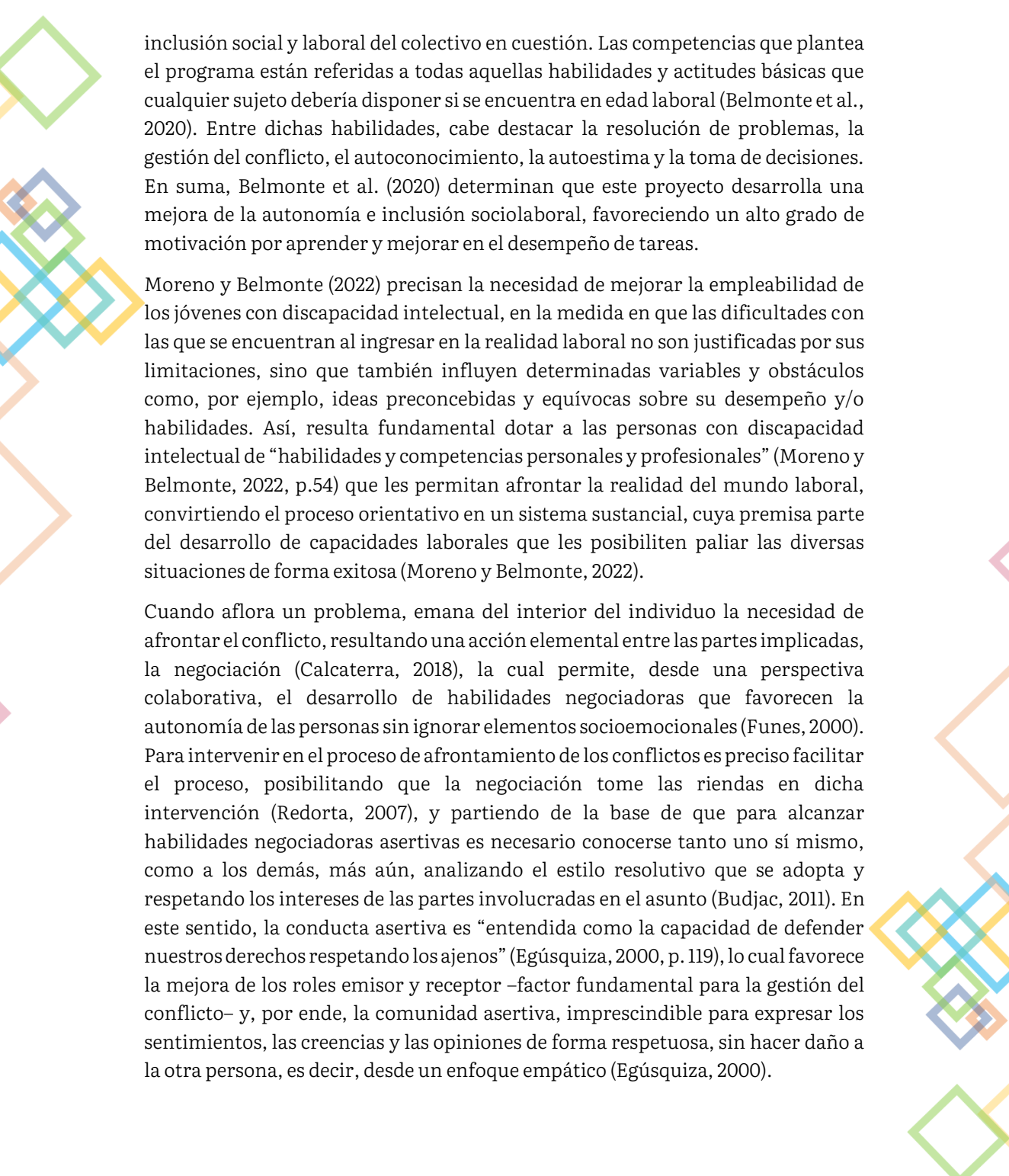
habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad es primordial para lograr su inclusión en la sociedad (De Alba, 2015).

El conflicto conjetura una relación de disconformidad (Coser, 1961) en un proceso de interacción social básico (Lopera, 2014). Por ello, Simmel (2010) afirma que la oposición forma parte de las relaciones sociales y Roca (2005) entiende el conflicto como una situación de desacuerdo en la que las partes implicadas presentan intereses contrapuestos o divergentes (Pruitt et al. 1993). Con todo, ¿se puede sacar beneficio del conflicto si se identifica y analiza dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje? Caballero (2002) apunta que se convierte en una oportunidad privilegiada de aprendizaje, ya que hacer uso de situaciones que brotan de las interacciones sociales sirve para aprender habilidades sociales vitales para enfrentarse a cualquier momento de los distintos ámbitos de la persona. Dentro de un conflicto, aceptar que cada joven es distinto del resto es fácil, no obstante, tratar esas discrepancias y ayudar a que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje es una ardua tarea, de manera que resulta necesario sobreponer un enfoque que priorice la atención a la diversidad (Alcudia et al., 2000), con el propósito de otorgar calidad al plan de trabajo que se establece para optimizar y potenciar un proyecto de mejora de vida de las personas con discapacidad.

La inserción laboral en personas con dificultades especiales y, concretamente, en el caso de las personas vulnerables o en riesgo de exclusión, es una de las principales vías que contribuye a su integración en la sociedad (Moreno y Belmonte, 2022) y por tanto repercute directamente en su calidad de vida, pero la condición de discriminación que restringe las actividades de la vida diaria de las personas con discapacidad intelectual, ya sea por tradición o a veces incluso por falta de información de su entorno más próximo (Belmonte y García-Sanz, 2013), continúa siendo un hecho irrefutable.

Desde el curso académico 2017/2018 la Universidad de Murcia emprende un proyecto formativo para el empleo de personas con discapacidad intelectual, titulado Todos Somos Campus a fin de impulsar sus potencialidades y favorecer sus oportunidades profesionales (Moreno y Belmonte, 2022). El citado proyecto se encuentra cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil mediante la convocatoria de ayudas de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, comúnmente conocida como Fundación ONCE, y encauza un camino que permite la calidad de vida en cuanto a la posibilidad formar a estos jóvenes para que logren alcanzar un empleo digno (Belmonte et al. 2021). En líneas generales, los principales objetivos de Todos Somos Campus se resumen en el establecimiento de un sistema de formación inclusivo y de normalización dentro del ámbito universitario que brinda una formación integral y laboral básica para dinamizar e impulsar su posibilidad de acceso al mercado, promoviendo así la





inclusión social y laboral del colectivo en cuestión. Las competencias que plantea el programa están referidas a todas aquellas habilidades y actitudes básicas que cualquier sujeto debería disponer si se encuentra en edad laboral (Belmonte et al., 2020). Entre dichas habilidades, cabe destacar la resolución de problemas, la gestión del conflicto, el autoconocimiento, la autoestima y la toma de decisiones. En suma, Belmonte et al. (2020) determinan que este proyecto desarrolla una mejora de la autonomía e inclusión sociolaboral, favoreciendo un alto grado de motivación por aprender y mejorar en el desempeño de tareas.

Moreno y Belmonte (2022) precisan la necesidad de mejorar la empleabilidad de los jóvenes con discapacidad intelectual, en la medida en que las dificultades con las que se encuentran al ingresar en la realidad laboral no son justificadas por sus limitaciones, sino que también influyen determinadas variables y obstáculos como, por ejemplo, ideas preconcebidas y equivocadas sobre su desempeño y/o habilidades. Así, resulta fundamental dotar a las personas con discapacidad intelectual de “habilidades y competencias personales y profesionales” (Moreno y Belmonte, 2022, p.54) que les permitan afrontar la realidad del mundo laboral, convirtiendo el proceso orientativo en un sistema sustancial, cuya premisa parte del desarrollo de capacidades laborales que les posibiliten paliar las diversas situaciones de forma exitosa (Moreno y Belmonte, 2022).

Cuando aflora un problema, emana del interior del individuo la necesidad de afrontar el conflicto, resultando una acción elemental entre las partes implicadas, la negociación (Calcaterra, 2018), la cual permite, desde una perspectiva colaborativa, el desarrollo de habilidades negociadoras que favorecen la autonomía de las personas sin ignorar elementos socioemocionales (Funes, 2000). Para intervenir en el proceso de afrontamiento de los conflictos es preciso facilitar el proceso, posibilitando que la negociación tome las riendas en dicha intervención (Redorta, 2007), y partiendo de la base de que para alcanzar habilidades negociadoras asertivas es necesario conocerse tanto uno sí mismo, como a los demás, más aún, analizando el estilo resolutivo que se adopta y respetando los intereses de las partes involucradas en el asunto (Budjac, 2011). En este sentido, la conducta asertiva es “entendida como la capacidad de defender nuestros derechos respetando los ajenos” (Egúsquiza, 2000, p. 119), lo cual favorece la mejora de los roles emisor y receptor –factor fundamental para la gestión del conflicto– y, por ende, la comunidad asertiva, imprescindible para expresar los sentimientos, las creencias y las opiniones de forma respetuosa, sin hacer daño a la otra persona, es decir, desde un enfoque empático (Egúsquiza, 2000).

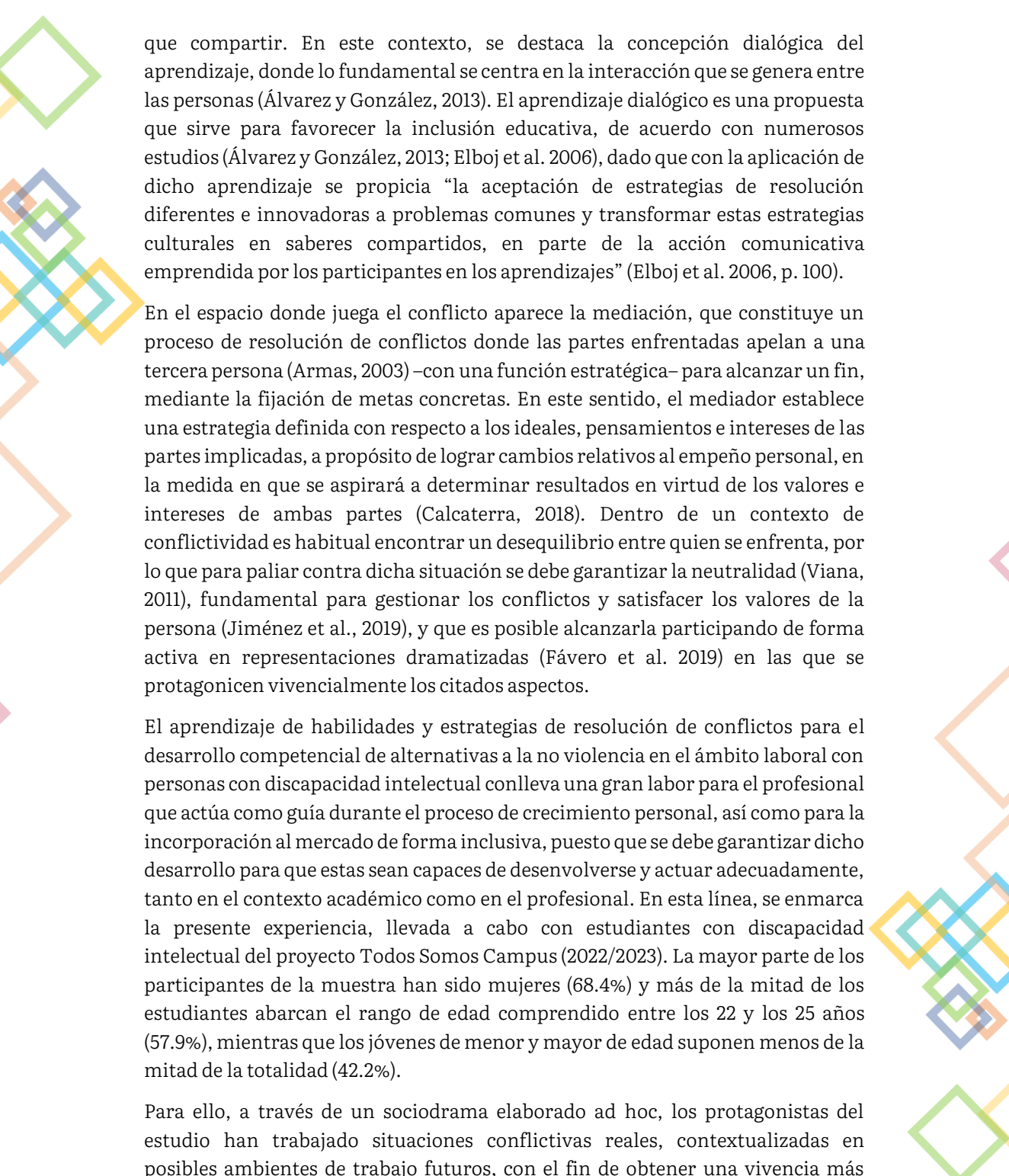


## **SOCIODRAMA Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Bermejo y Fernández (2010) valoran que es clave proceder mediante el trabajo de las habilidades sociales, destacando entre ellas el diálogo para la comunicación y la capacidad de empatía dentro de la praxis de la resolución del conflicto. Partiendo de la base de que los conflictos deben ser entendidos como un fenómeno natural (Saaty, 2004; Silva, 2008), resulta primordial contemplarlos desde una perspectiva asertiva, debido a que, en una situación problemática, el 'yo' interior provoca centrar el pensamiento en uno mismo, y no en el otro. Por ello, se contempla un modelo integrado que "propicia la comunicación directa entre las partes" (Torrego y Villaoslada, 2004, p.35), mediante el cual es posible potenciar la reparación de los daños a personas u objetos, la reconciliación sobre las mismas y la resolución teniendo en cuenta sus emociones y necesidades. Todo ello, desde una visión colaborativa, pues es la adaptación más deseable en la medida en que se maneja y resuelve un conflicto (Redorta, 2011). Para mostrar estas habilidades y formas de proceder es necesario generar una deliberación sobre los sentimientos, necesidades y opiniones de las historias de conflicto, considerando los procedimientos empáticos, asertivos y de comunicación mencionados. Más aún, se busca la observación detallada y la reflexión profunda acerca de sus actos y las consecuencias de sus conductas sobre sí mismos y sobre los demás. Dada esta concepción, el modelaje cobra especial relevancia, puesto que trabajar los conflictos mediante dinámicas dramatizadas como el sociodrama permite aumentar dichos procedimientos (Arruga, 2022; Pérez, 2001). El sociodrama se entiende como una técnica de intervención "sobre las relaciones entre los grupos o las existentes dentro de un grupo" (García, et al., 1998, p. 172).

Si desde el contexto educativo se parte del análisis de la estructura social con respecto a los conflictos que subyacen en ella, cabe destacar que, a través de la educación resulta posible formar ciudadanos capaces de modificar sus relaciones sociales existentes, siempre y cuando dispongan de medios y/o estrategias que les permitan participar e interactuar de manera óptima en la sociedad de la que son partícipes (Contreras-Rodríguez et al., 2018) en base a su capacidad de afrontar situaciones difíciles (García, 2005). Todo ello, trae consigo un trabajo en el ámbito educativo con los "actores del conflicto y desde los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelven, buscando asumir actitudes y comportamientos que no permitan evadir, controlar o negar la diferencia, ni mantener el control a través de la violencia" (Fuquen, 2003, p. 268). De hecho, la escuela conforma un entorno aventajado para entrenar y desarrollar habilidades sociales para resolver conflictos (Bermejo y Fernández, 2010).

Mediante la interacción comunitaria entre iguales se debe aprender en base a una relación de igualdad y no de poder, lo cual implica que todos tienen conocimiento

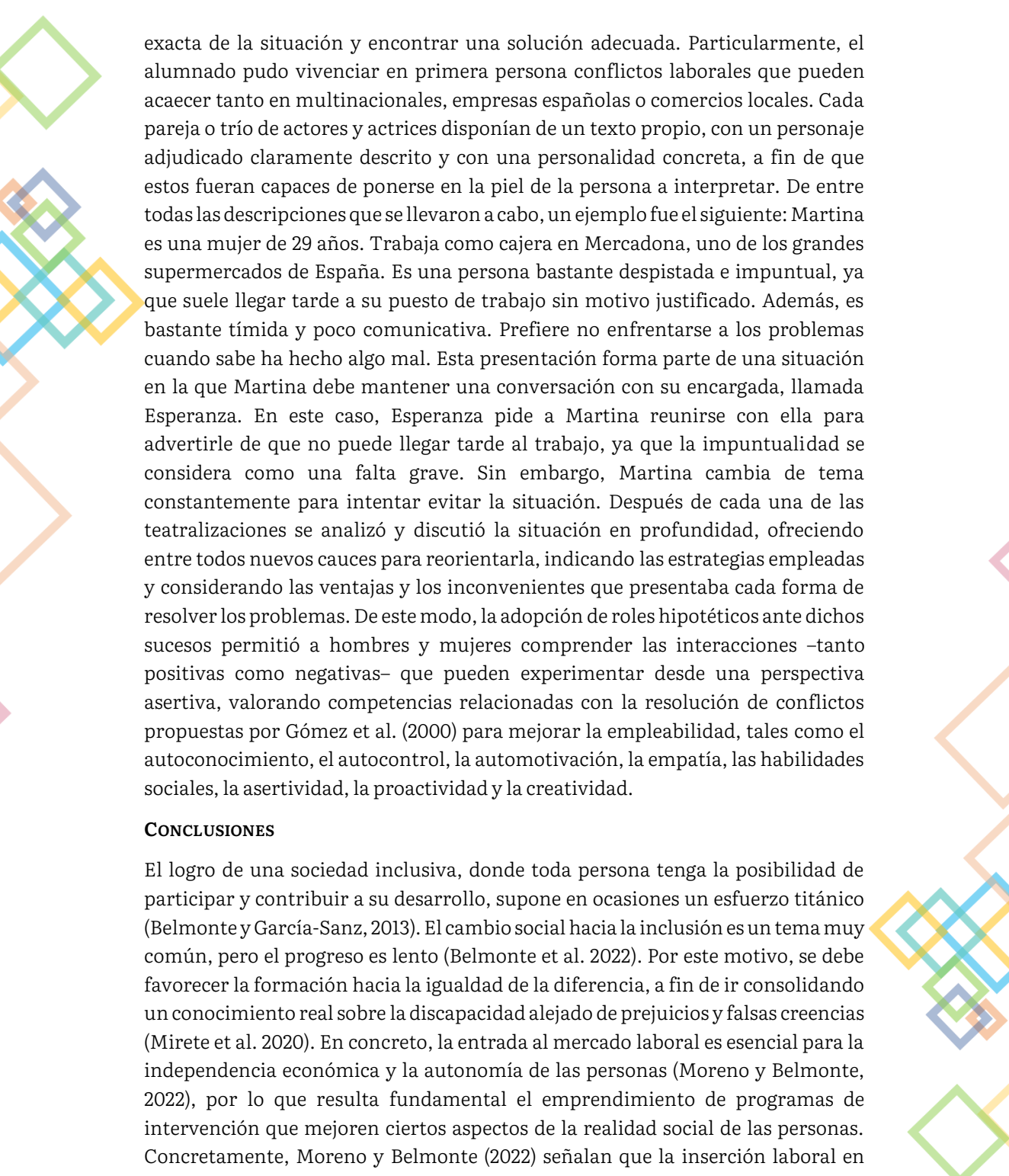


que compartir. En este contexto, se destaca la concepción dialógica del aprendizaje, donde lo fundamental se centra en la interacción que se genera entre las personas (Álvarez y González, 2013). El aprendizaje dialógico es una propuesta que sirve para favorecer la inclusión educativa, de acuerdo con numerosos estudios (Álvarez y González, 2013; Elboj et al. 2006), dado que con la aplicación de dicho aprendizaje se propicia “la aceptación de estrategias de resolución diferentes e innovadoras a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos, en parte de la acción comunicativa emprendida por los participantes en los aprendizajes” (Elboj et al. 2006, p. 100).

En el espacio donde juega el conflicto aparece la mediación, que constituye un proceso de resolución de conflictos donde las partes enfrentadas apelan a una tercera persona (Armas, 2003) –con una función estratégica– para alcanzar un fin, mediante la fijación de metas concretas. En este sentido, el mediador establece una estrategia definida con respecto a los ideales, pensamientos e intereses de las partes implicadas, a propósito de lograr cambios relativos al empeño personal, en la medida en que se aspirará a determinar resultados en virtud de los valores e intereses de ambas partes (Calcaterra, 2018). Dentro de un contexto de conflictividad es habitual encontrar un desequilibrio entre quien se enfrenta, por lo que para paliar contra dicha situación se debe garantizar la neutralidad (Viana, 2011), fundamental para gestionar los conflictos y satisfacer los valores de la persona (Jiménez et al., 2019), y que es posible alcanzarla participando de forma activa en representaciones dramatizadas (Fávero et al. 2019) en las que se protagonicen vivencialmente los citados aspectos.

El aprendizaje de habilidades y estrategias de resolución de conflictos para el desarrollo competencial de alternativas a la no violencia en el ámbito laboral con personas con discapacidad intelectual conlleva una gran labor para el profesional que actúa como guía durante el proceso de crecimiento personal, así como para la incorporación al mercado de forma inclusiva, puesto que se debe garantizar dicho desarrollo para que estas sean capaces de desenvolverse y actuar adecuadamente, tanto en el contexto académico como en el profesional. En esta línea, se enmarca la presente experiencia, llevada a cabo con estudiantes con discapacidad intelectual del proyecto Todos Somos Campus (2022/2023). La mayor parte de los participantes de la muestra han sido mujeres (68.4%) y más de la mitad de los estudiantes abarcan el rango de edad comprendido entre los 22 y los 25 años (57.9%), mientras que los jóvenes de menor y mayor de edad suponen menos de la mitad de la totalidad (42.2%).


Para ello, a través de un sociodrama elaborado ad hoc, los protagonistas del estudio han trabajado situaciones conflictivas reales, contextualizadas en posibles ambientes de trabajo futuros, con el fin de obtener una vivencia más



exacta de la situación y encontrar una solución adecuada. Particularmente, el alumnado pudo vivenciar en primera persona conflictos laborales que pueden acaecer tanto en multinacionales, empresas españolas o comercios locales. Cada pareja o trío de actores y actrices disponían de un texto propio, con un personaje adjudicado claramente descrito y con una personalidad concreta, a fin de que estos fueran capaces de ponerse en la piel de la persona a interpretar. De entre todas las descripciones que se llevaron a cabo, un ejemplo fue el siguiente: Martina es una mujer de 29 años. Trabaja como cajera en Mercadona, uno de los grandes supermercados de España. Es una persona bastante despistada e impuntual, ya que suele llegar tarde a su puesto de trabajo sin motivo justificado. Además, es bastante tímida y poco comunicativa. Prefiere no enfrentarse a los problemas cuando sabe ha hecho algo mal. Esta presentación forma parte de una situación en la que Martina debe mantener una conversación con su encargada, llamada Esperanza. En este caso, Esperanza pide a Martina reunirse con ella para advertirle de que no puede llegar tarde al trabajo, ya que la impuntualidad se considera como una falta grave. Sin embargo, Martina cambia de tema constantemente para intentar evitar la situación. Después de cada una de las teatralizaciones se analizó y discutió la situación en profundidad, ofreciendo entre todos nuevos cauces para reorientarla, indicando las estrategias empleadas y considerando las ventajas y los inconvenientes que presentaba cada forma de resolver los problemas. De este modo, la adopción de roles hipotéticos ante dichos sucesos permitió a hombres y mujeres comprender las interacciones –tanto positivas como negativas– que pueden experimentar desde una perspectiva asertiva, valorando competencias relacionadas con la resolución de conflictos propuestas por Gómez et al. (2000) para mejorar la empleabilidad, tales como el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía, las habilidades sociales, la asertividad, la proactividad y la creatividad.

## **CONCLUSIONES**


El logro de una sociedad inclusiva, donde toda persona tenga la posibilidad de participar y contribuir a su desarrollo, supone en ocasiones un esfuerzo titánico (Belmonte y García-Sanz, 2013). El cambio social hacia la inclusión es un tema muy común, pero el progreso es lento (Belmonte et al. 2022). Por este motivo, se debe favorecer la formación hacia la igualdad de la diferencia, a fin de ir consolidando un conocimiento real sobre la discapacidad alejado de prejuicios y falsas creencias (Mirete et al. 2020). En concreto, la entrada al mercado laboral es esencial para la independencia económica y la autonomía de las personas (Moreno y Belmonte, 2022), por lo que resulta fundamental el emprendimiento de programas de intervención que mejoren ciertos aspectos de la realidad social de las personas. Concretamente, Moreno y Belmonte (2022) señalan que la inserción laboral en



personas con dificultades especiales es un medio que tributa su integración en la sociedad. Por tanto, hay que cerciorarse de forma sistemática de las posibles carencias o demandas que pueden mostrar los jóvenes con respecto a determinados aspectos que puedan repercutir en su calidad de vida, en este caso, en lo relacionado con la gestión de conflictos interpersonales dentro del mercado laboral, pues un problema resuelto debidamente conlleva un cambio constructivo, mejorando las relaciones y favoreciendo la tan ansiada adaptación naturalizada.

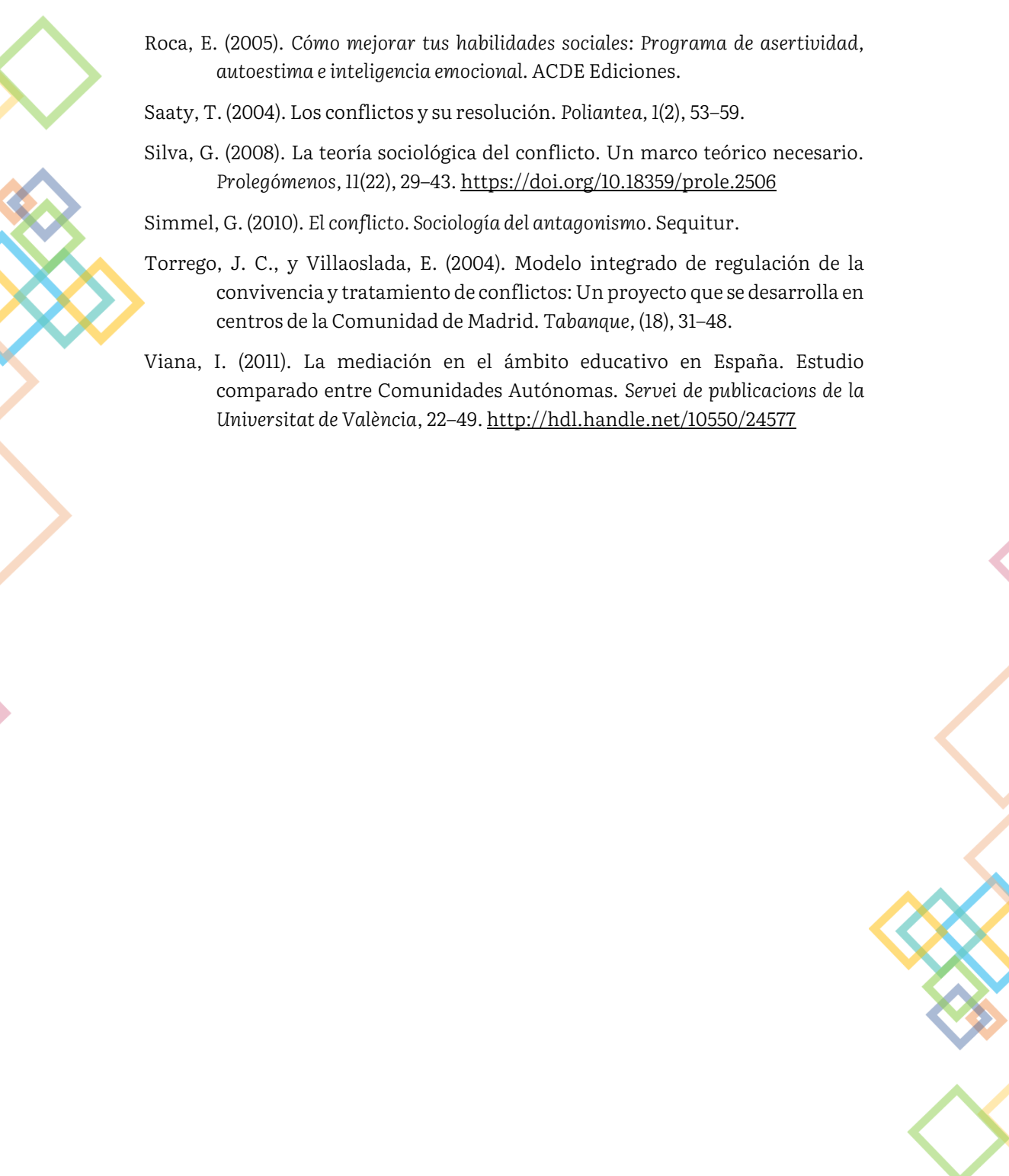
Los participantes en el sociodrama, tanto desde el punto de vista de intérpretes, como de público, fueron capaces de establecer un consenso de acuerdo con los ideales e intereses de las partes implicadas en el conflicto, a fin de alcanzar soluciones en virtud de los principios de los afectados (Calcaterra, 2018). Asimismo, con la dramatización los estudiantes han reflexionado y determinado cuáles son las decisiones y actuaciones más adecuadas para resolver los problemas laborales de forma asertiva, creativa, empática y autónoma (Gómez et al. 2000). Por lo que, mediante estas acciones educativas que promueven la dotación de habilidades y competencias personales y profesionales, las personas con dificultades especiales desarrollan capacidades laborales básicas para intervenir y actuar de forma íntegra ante cualquier suceso complejo (Moreno y Belmonte, 2022).

## REFERENCIAS

- Alcudia, R., Martín, M. C., Gavilán, P., Gimeno, J., Giné, N., López, F., Montón, M. J., Onrubia, J., Pérez, C., Sanmartí, N., Sentís, F., Tirado, V., y Viera, A. M. (2000). *Atención a la diversidad*. Graó.
- Álvarez, C., y González, L. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Revista pedagógica*, (26), 209–224.
- Armas, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educación*, (32), 125–136. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20783>
- Arruga, A. C. (2022). Formación Práctica en solución autónoma del conflicto laboral como incentivo en el aprendizaje del Derecho del Trabajo. En J. M. Ribera y M. Sáenz (Coords.), *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria* (pp. 95–104). Universidad de La Rioja.
- Belmonte, M. L., y García-Sanz, M. P. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147–170. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357>
- 

- Belmonte, M. L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A. B. (2021). La voz del silencio. Evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista brasileira de educação especial*, 27(e0027), 215–230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- Belmonte, M. L., Mirete, A. B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159–172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Belmonte, M. L., Mirete, L., y Gailán, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(95), 263–279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Bermejo, B., y Fernández, J. M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 65–76. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-4.pdf>
- Budjac, B. A. (2011). *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*. Pearson.
- Caballero, A. (2002). El conflicto interpersonal como oportunidad para el aprendizaje. *Investigación y desarrollo*, 10(1), 2–13.
- Calcaterra, R. A. (2018). *Mediación estratégica*. Gedisa.
- Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M., y Vergara-Luna, M. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(3), 63–72. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.07>
- Coser, L. A. (1961). *Las funciones del conflicto social*. Fondo de cultura económica.
- De Alba, C. (2015). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. Paraninfo.
- Egúsquiza, O. (2000). La asertividad: Modelo de Comunicación en las Organizaciones. *Quipukamayoc*, 7(14), 119–129. <https://doi.org/10.15381/quipu.v7i14.5704>
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó.

- Fávero, M., Feijó, N., y Sousa-Gomes, V. (2019). El sociodrama pedagógico: una metodología activa de enseñanza-aprendizaje. *La Hoja de Psicodrama* (69), 38–43. <http://hdl.handle.net/10400.24/1470>
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91–103.
- Fuquen, M. E. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución, *Tabula Rasa*, (1), 265–278. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600114>
- García, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11(11), 63–74. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a08.pdf>
- García, L. M., Diz, M., Alonso, D., y López, M. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 165–180.
- Gómez, J. M., Galiana, D., y León, D. (2000). *¿Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad? II Guía universitaria de orientación para el empleo*. Universidad Miguel Hernández.
- Jiménez, F., Beltrán, R., y Moreira, D. G. (2019). *Gestión de conflictos*. Dykinson.
- Lopera, A. F. (2014). El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 10(4), 153–180.
- Mirete, A.B., Belmonte, M.L. & Maquilón, J.J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 185–207. <https://doi.org/10.6018/reifop.413851>
- Moreno, I., y Belmonte, M. L. (2022). Orientación laboral para estudiantes con discapacidad intelectual de la Universidad de Murcia. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 51–70. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)04)
- Pérez, C. (2001). Estrategias para la solución de conflictos en el aula. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 143–156. <https://www.jstor.org/stable/23765854>
- Pruitt, D., Rubin, J., y Hee, S. (1993). *Social Conflict: Escalation, Stalemate and Settlement*. McGraw-Hill.
- Redorta, J. (2007). *Entender el conflicto. La forma como herramienta*. Paidós.
- Redorta, J. (2011). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de los conflictos como herramienta de mediación*. Paidós.

- 
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE Ediciones.
- Saaty, T. (2004). Los conflictos y su resolución. *Poliantea*, 1(2), 53–59.
- Silva, G. (2008). La teoría sociológica del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, 11(22), 29–43. <https://doi.org/10.18359/prole.2506>
- Simmel, G. (2010). El conflicto. *Sociología del antagonismo*. Sequitur.
- Torrego, J. C., y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, (18), 31–48.
- Viana, I. (2011). La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas. *Servei de publicacions de la Universitat de València*, 22–49. <http://hdl.handle.net/10550/24577>



# Caminos inclusivos a través del arte y la culturales

Lucía del Carmen Gómez Peraza

appnesac@hotmail.com

Asociación de Padres de Personas con Necesidades Especiales, AC.

## RESUMEN

Con el objetivo de reducir las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, las actividades artísticas y culturales se convierten en herramientas psicopedagógicas que fortalecen los demás sentidos, facilitando el acceso al aprendizaje, la comunicación interpersonal y la inclusión en entornos familiares, escolares y sociales. Dentro de estas actividades, se incluyen el teatro de títeres, la presentación de obras, la construcción creativa, la improvisación teatral, el ballet y otras disciplinas artísticas. Estas experiencias de inclusión no solo fomentan el desarrollo de habilidades físicas, sino también de independencia personal, habilidades sociales y aspectos psicológicos. Las actividades artísticas dirigidas tienen como objetivo fomentar la creatividad, el desarrollo personal, y ofrecer alternativas de aprendizaje y comunicación. Esta experiencia de inclusión tuvo sus inicios a finales de los años 90 a través de proyectos de la Asociación de Padres de Personas con Necesidades Especiales AC, en Ciudad Juárez, Chihuahua.


**PALABRAS CLAVE:** Arte, actividades artísticas, actividades culturales, comunicación interpersonal, inclusión, discapacidad

## INTRODUCCIÓN

La experiencia que aquí se comparte, es resultado de programas realizados por la Asociación de Padres de Personas con Necesidades Especiales AC, organización no lucrativa, enfocada a la atención de jóvenes y adultos con discapacidad constituida en 1992 en Ciudad Juárez, Chihuahua.

La definición proporcionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) establece que la discapacidad es un término amplio que engloba deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones de la participación. Las deficiencias se refieren a problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para llevar a cabo acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para involucrarse en situaciones vitales. En consecuencia, la discapacidad se presenta como un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Desde esta perspectiva, la Asociación ha desarrollado varios programas destinados a facilitar el desarrollo de habilidades psicológicas, cognitivas, físicas y sociales de personas con discapacidad intelectual, física, auditiva, visual y psicosocial. Estos





programas se han construido a lo largo del tiempo a partir de retos, aciertos, errores, observaciones, ejercicios, prácticas, enseñanzas y sugerencias de personas con mayores conocimientos. Sin embargo, la esencia de este trabajo radica en la interacción directa y comprometida, lo que nos lleva a la necesidad de crear ajustes continuos para alcanzar los objetivos inclusivos.


La experiencia que compartiré se centra en las expresiones artísticas y culturales generadas a partir de proyectos aprobados en diversas convocatorias. El objetivo principal de estos proyectos es construir espacios de inclusión social que involucren a personas con discapacidad junto con otros sectores de la comunidad, como residentes de colonias, estudiantes de diferentes niveles educativos (inicial, media y superior), educación especial, clubes sociales y organizaciones de la sociedad civil.

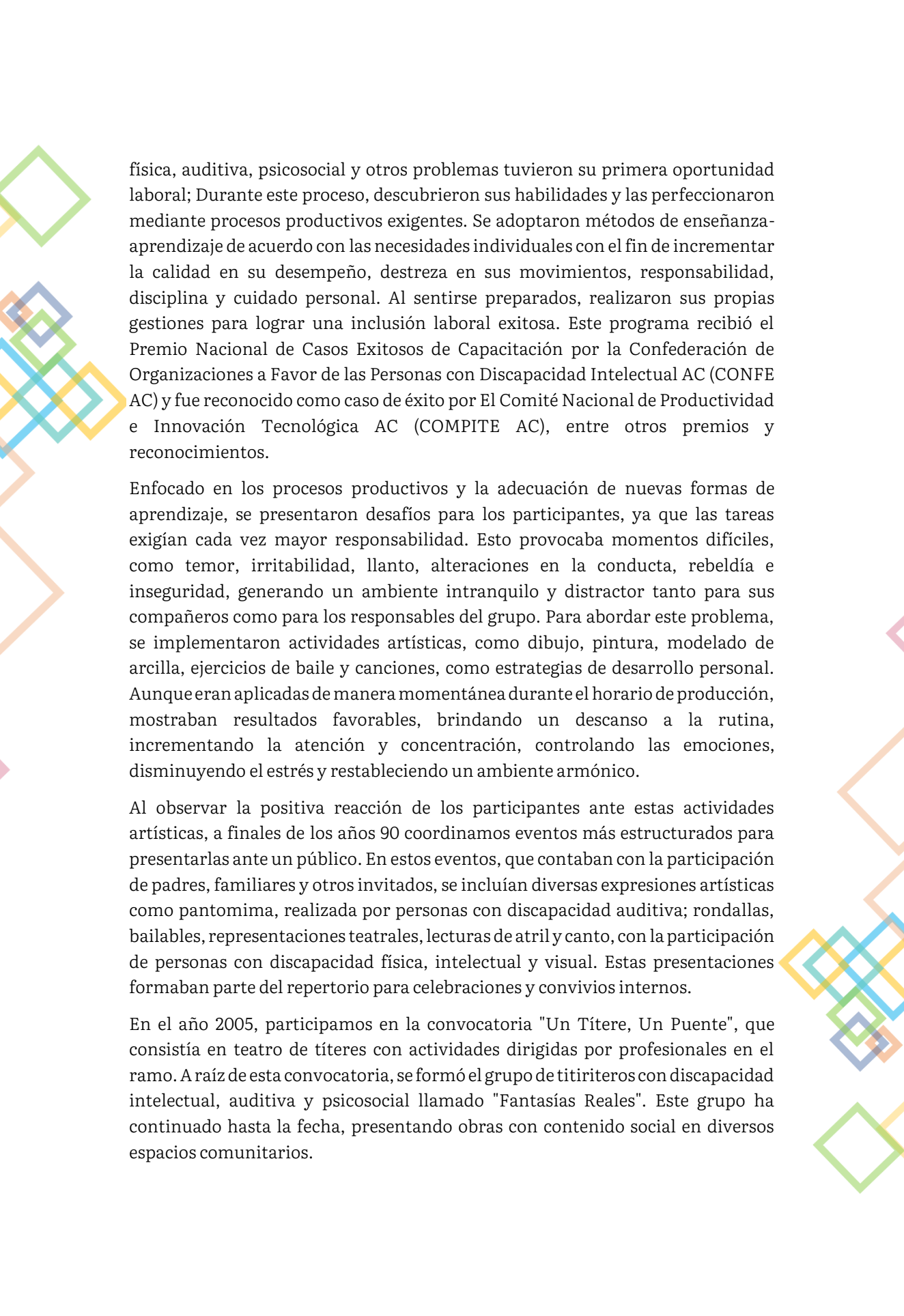
La exposición de esta experiencia se realizará desde un enfoque psicopedagógico y social, con una visión inclusiva que no solo abarca a personas con discapacidad, sino también a otros grupos. Se abordarán actividades que se han aplicado como estrategias de desarrollo personal, incluyendo la construcción de títeres, manipulación, montaje y presentación de obras de títeres con sus componentes teatrales. Además, se llevarán a cabo talleres de construcción creativa, títeres al instante y obras improvisadas.

### **ANTECEDENTES**

La Asociación, Padres de Personas con Necesidades Especiales AC, se estableció a finales de los años 90 con personas comprometidas en mejorar las condiciones de vida de hombres y mujeres con limitaciones físicas, intelectuales y sensoriales. En esa época, la información, los conocimientos, las leyes y las organizaciones relacionadas con el tema eran limitadas en comparación con la actualidad. A través del trabajo diario y la búsqueda de información, se fueron desarrollando iniciativas con planes y modelos de trabajo que tuvieron un impacto en el desarrollo de niños, jóvenes y adultos que anteriormente solo tenían la opción de asistir a escuelas de educación especial y realizar tareas en sus hogares. Las actividades artísticas, deportivas y sociales eran ocasionales y estaban muy limitadas a núcleos familiares o escolares.

Después de varios intentos, enfocándonos únicamente en actividades sociales y convivencias, nos dimos cuenta de que no estábamos logrando muchos avances. Por lo tanto, decidimos enfrentar un desafío y una de las primeras iniciativas para generar oportunidades de desarrollo fue el programa "Capacitación a través del empleo". Este programa se creó y planificó como una microempresa con el propósito de desarrollar hábitos y comportamientos laborales. A través de este programa, cientos de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual leve, visual,



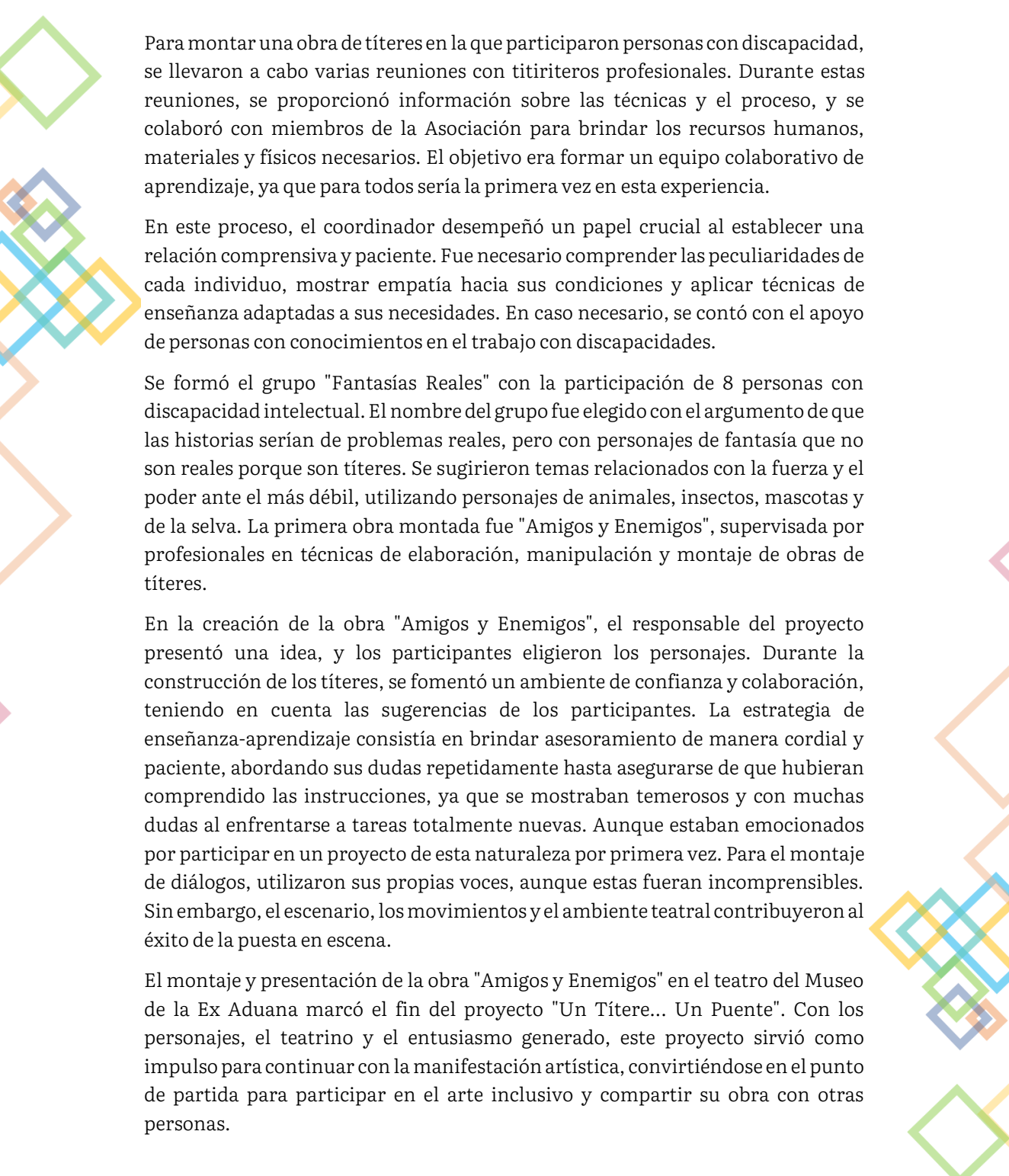


física, auditiva, psicosocial y otros problemas tuvieron su primera oportunidad laboral; Durante este proceso, descubrieron sus habilidades y las perfeccionaron mediante procesos productivos exigentes. Se adoptaron métodos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las necesidades individuales con el fin de incrementar la calidad en su desempeño, destreza en sus movimientos, responsabilidad, disciplina y cuidado personal. Al sentirse preparados, realizaron sus propias gestiones para lograr una inclusión laboral exitosa. Este programa recibió el Premio Nacional de Casos Exitosos de Capacitación por la Confederación de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual AC (CONFEDAC) y fue reconocido como caso de éxito por El Comité Nacional de Productividad e Innovación Tecnológica AC (COMPITE AC), entre otros premios y reconocimientos.

Enfocado en los procesos productivos y la adecuación de nuevas formas de aprendizaje, se presentaron desafíos para los participantes, ya que las tareas exigían cada vez mayor responsabilidad. Esto provocaba momentos difíciles, como temor, irritabilidad, llanto, alteraciones en la conducta, rebeldía e inseguridad, generando un ambiente intranquilo y distractor tanto para sus compañeros como para los responsables del grupo. Para abordar este problema, se implementaron actividades artísticas, como dibujo, pintura, modelado de arcilla, ejercicios de baile y canciones, como estrategias de desarrollo personal. Aunque eran aplicadas de manera momentánea durante el horario de producción, mostraban resultados favorables, brindando un descanso a la rutina, incrementando la atención y concentración, controlando las emociones, disminuyendo el estrés y restableciendo un ambiente armónico.

Al observar la positiva reacción de los participantes ante estas actividades artísticas, a finales de los años 90 coordinamos eventos más estructurados para presentarlas ante un público. En estos eventos, que contaban con la participación de padres, familiares y otros invitados, se incluían diversas expresiones artísticas como pantomima, realizada por personas con discapacidad auditiva; rondallas, bailables, representaciones teatrales, lecturas de atril y canto, con la participación de personas con discapacidad física, intelectual y visual. Estas presentaciones formaban parte del repertorio para celebraciones y convivios internos.

En el año 2005, participamos en la convocatoria "Un Títere, Un Puente", que consistía en teatro de títeres con actividades dirigidas por profesionales en el ramo. A raíz de esta convocatoria, se formó el grupo de titiriteros con discapacidad intelectual, auditiva y psicosocial llamado "Fantasías Reales". Este grupo ha continuado hasta la fecha, presentando obras con contenido social en diversos espacios comunitarios.



Para montar una obra de títeres en la que participaron personas con discapacidad, se llevaron a cabo varias reuniones con titiriteros profesionales. Durante estas reuniones, se proporcionó información sobre las técnicas y el proceso, y se colaboró con miembros de la Asociación para brindar los recursos humanos, materiales y físicos necesarios. El objetivo era formar un equipo colaborativo de aprendizaje, ya que para todos sería la primera vez en esta experiencia.

En este proceso, el coordinador desempeñó un papel crucial al establecer una relación comprensiva y paciente. Fue necesario comprender las peculiaridades de cada individuo, mostrar empatía hacia sus condiciones y aplicar técnicas de enseñanza adaptadas a sus necesidades. En caso necesario, se contó con el apoyo de personas con conocimientos en el trabajo con discapacidades.

Se formó el grupo "Fantasías Reales" con la participación de 8 personas con discapacidad intelectual. El nombre del grupo fue elegido con el argumento de que las historias serían de problemas reales, pero con personajes de fantasía que no son reales porque son títeres. Se sugirieron temas relacionados con la fuerza y el poder ante el más débil, utilizando personajes de animales, insectos, mascotas y de la selva. La primera obra montada fue "Amigos y Enemigos", supervisada por profesionales en técnicas de elaboración, manipulación y montaje de obras de títeres.

En la creación de la obra "Amigos y Enemigos", el responsable del proyecto presentó una idea, y los participantes eligieron los personajes. Durante la construcción de los títeres, se fomentó un ambiente de confianza y colaboración, teniendo en cuenta las sugerencias de los participantes. La estrategia de enseñanza-aprendizaje consistía en brindar asesoramiento de manera cordial y paciente, abordando sus dudas repetidamente hasta asegurarse de que hubieran comprendido las instrucciones, ya que se mostraban temerosos y con muchas dudas al enfrentarse a tareas totalmente nuevas. Aunque estaban emocionados por participar en un proyecto de esta naturaleza por primera vez. Para el montaje de diálogos, utilizaron sus propias voces, aunque estas fueran incomprensibles. Sin embargo, el escenario, los movimientos y el ambiente teatral contribuyeron al éxito de la puesta en escena.

El montaje y presentación de la obra "Amigos y Enemigos" en el teatro del Museo de la Ex Aduana marcó el fin del proyecto "Un Títere... Un Puente". Con los personajes, el teatrino y el entusiasmo generado, este proyecto sirvió como impulso para continuar con la manifestación artística, convirtiéndose en el punto de partida para participar en el arte inclusivo y compartir su obra con otras personas.

## MONTAJE DE OBRA Y TEATRO DE TÍTERES


Con los conocimientos adquiridos y la búsqueda de más información, se presentaron propuestas en convocatorias culturales, artísticas y comunitarias sobre diversas temáticas, destacando el teatro de títeres como una alternativa para el desarrollo de habilidades, la participación social y la inclusión de personas con discapacidad. Como resultado, se han llevado a cabo proyectos centrados en la educación para la paz, el manejo del tiempo libre, talleres comunitarios inclusivos, prevención de la violencia, promoción del buen trato, promoción de los derechos humanos, rescate de tradiciones culturales, programas culturales emergentes, programas de acciones culturales multilingües y comunitarias, entre otros. Uno de los proyectos seleccionados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en América Latina, entre cientos de participantes, fue el de elaboración y presentación de obras de títeres propuesto por la Asociación.

La estancia en este grupo es temporal, ya que el propósito no es formar titiriteros, sino desarrollar habilidades sociales para su autonomía. Durante su participación, a través de las presentaciones de las obras, han realizado viajes que favorecen las conductas de independencia personal y autocuidado. Han tenido la oportunidad de asistir a festivales culturales y artísticos, representando a la población de personas con discapacidad, tanto a nivel local como en ciudades como Ciudad Juárez, Chihuahua, y otras partes de México, participando en festivales culturales locales, estatales y nacionales en diferentes espacios dentro y fuera de la localidad.

El teatro de títeres es una representación dramática que se lleva a cabo entre telones y escenarios para contar una historia. Este proceso formativo comienza con la integración de un grupo en el que se manifiestan ideas individuales para construir narraciones colectivas relacionadas con situaciones imaginarias o cotidianas. En este contexto, el títere asume el papel protagónico en escena, mientras que el actor, ubicado dentro del teatrino, le da vida a través de sus movimientos, sin necesidad de mostrarse frente al público. Es un proceso en el que el seguimiento y la comprensión de las instrucciones son fundamentales, ya que en la actuación del personaje se transmiten emociones que se entrelazan con las de otros personajes en el contexto de un guion teatral.

Aunque los actores permanecen tras bambalinas, como parte de los objetivos inclusivos, los titiriteros con discapacidad salen con los personajes al finalizar la función para convivir con los asistentes y recibir el aplauso.

La construcción de un personaje que representará una historia es un proceso en el que se establece una relación entre el artista que lo elabora, utilizando sus rasgos personales, capacidades físicas, imaginación y experiencias, y la persona que lo



guía, quien debe buscar información constantemente. En el caso de las personas con discapacidad, a menudo experimentaban frustración y molestia cuando no obtenían los resultados esperados, abandonando el trabajo y expresando sentirse incapaces.


Para superar estos desafíos emocionales, se probaron diversas técnicas de enseñanza para adaptar las indicaciones y comprender el lenguaje. Aunque podría parecer complicado, cuando el participante siente confianza, surge una gran sensibilidad y disposición para ser guiado en un ambiente empático. Los personajes y escenarios se construyen con una variedad de materiales, como madera, cartón, telas, mercería, esponja, pinturas y muñecos de peluche, considerando que la elaboración debe ser un proceso que fomente la creatividad, concentración, responsabilidad y cuidado de los materiales.


Se orienta al constructor para que utilice utensilios y herramientas que faciliten el proceso sin poner en riesgo su integridad, como tijeras, navajas, moldeadores, entre otros. Aunque la construcción comienza de manera individual, con aportaciones personales bajo la dirección del interventor, se promueve el trabajo colaborativo en el que participan otras personas a través de actividades ocupacionales de oficios para personas con discapacidad que ofrece la asociación, como costura, carpintería, manualidades, pintura y cartonería. Esto contribuye a la construcción del personaje, escenarios, utilería y vestuario, además de involucrar a más personas en el proceso.

El vínculo con el personaje es temporal, el títere es propiedad del grupo, y en cualquier etapa del proceso, puede ser utilizado por alguna persona diferente a la que lo está construyendo, forma parte de la intención de desarrollar habilidades, esto se menciona, porque muchas veces, se sienten propietarios y no permiten que otras personas colaboren, así es que desde el principio se informa esta condición.

Los procesos de manipulación involucran disciplina, atención, concentración y respeto por los turnos. Implican abandonar la comodidad para realizar movimientos corporales coordinados con los diálogos, la música y los sonidos. Los personajes y los movimientos son los recursos principales para relatar la historia, ya que los títeres expresan emociones a través de animaciones, dado que sus rostros por sí solos son estáticos e inexpresivos. Un mismo personaje refleja una variedad de sentimientos y emociones cambiantes durante las escenas, similar a la vida cotidiana que puede transitar de la tristeza a la alegría, de la arrogancia a la humildad, de la envidia a la solidaridad a medida que se desarrolla la historia.

Para cada presentación de la obra, se llevan a cabo tareas coordinadas y dirigidas, como verificar que los personajes pertenezcan a la historia que se presentará, realizar retoques en el maquillaje de los rostros y ajustar o reparar el vestuario.







Para la manipulación, se llevan a cabo actividades de calentamiento, ejercicios de respiración y relajamiento, ejercicios motrices de brazos y manos, expresión corporal y ritmo armónico de movimientos con música. Durante los ensayos, se delimita temporalmente un espacio con gises, cinta adhesiva y sillas que cubra las dimensiones del teatrino, y se marcan los puntos correspondientes a la entrada y salida de escena de los personajes. En el ensayo general, se ensamblan y desensamblan la estructura y los telones del teatrino, se colocan escenarios, luces y materiales de utilería, y se realiza una grabación de la historia con voces, ruidos y música.

Antes de cada presentación, se lleva a cabo la preparación de objetos para el montaje, como cables, escaleras, equipo de sonido, herramientas, estructura y telones, lámparas y luces. Durante las presentaciones en teatros, se utiliza el camerino y se realiza el desplazamiento en el escenario teatral y teatrino. En cada momento del proceso, se revisa la limpieza y el orden, así como el cuidado en la higiene y el aseo personal, dado que el espacio es reducido y se comparte con otros participantes del elenco.

Hay muchas actividades involucradas en la puesta en escena y presentación de las obras. En este texto, se han mencionado algunas de ellas. Sin embargo, surge la pregunta: ¿qué sucede con aquellas personas cuyos movimientos corporales son limitados, que no pueden escuchar ni hablar, que no pueden ver ni percibir el espacio, o cuyas condiciones emocionales les impiden permanecer en un espacio pequeño? ¿Deberían ser excluidas de esta manifestación artística inclusiva? Claro que no, siempre y cuando estén dispuestas a involucrarse. Por ende, nuestro compromiso consistió en adaptar ambientes propicios que facilitarían su participación, minimizando el impacto de sus limitaciones y fomentando sus habilidades; implementamos ajustes y observamos los resultados. Se optó por la actuación compartida, donde la persona con limitaciones recibe apoyo de alguien capaz de realizar ciertos movimientos, y juntos se presentan en escena. Además, se realizaron adaptaciones en los elementos de manipulación, como varillas más largas, títeres más ligeros, fajas, broches y soportes, incluso condicionando elementos para su uso en sillas de ruedas, evitando obstáculos al movimiento, entre otras modificaciones. Respecto al teatrino, se ajustaron telones, se ampliaron espacios y se incorporaron bancos o tarimas para facilitar el acceso de sillas de ruedas. Se estableció un espacio de espera para aquellos que no podían permanecer junto a otras personas antes de su turno en escena. Además, se implementaron recursos como grabación de diálogos, música, ruidos y señales de efectos con luces o contacto físico, como una palmadita, utilizando pequeños trucos acordados para respaldar la aparición en escena y fomentar el trabajo colaborativo.






Los proyectos culturales, aprobados en diversas convocatorias, no se limitaron únicamente al montaje y presentación de las obras. También incluyeron talleres simultáneos de construcción creativa, guiados por un tallerista, con el objetivo de reflexionar sobre temas relacionados con cuatro ejes: estructura familiar, crianza positiva, pautas de crianza y alternativas de juego. Estos talleres se llevaron a cabo en calles de diferentes colonias de alto riesgo, con la participación activa de personas con discapacidad junto a niños, niñas, adolescentes y adultos, involucrándolos en diversas actividades.

Otra faceta importante de estos proyectos fue la elaboración de títeres al instante para la improvisación de obras. Esta técnica escénica involucra a un grupo de 4 o 5 personas que acuerdan historias inventadas o situaciones reales en el momento. El objetivo principal es la espontaneidad y la exploración de contenido. Aunque no hay un guion previo, se establecen ciertos objetivos, como la brevedad, un planteamiento claro, diálogos comprensibles, identificación de posibles causas y soluciones, participación de todos los integrantes y la transmisión del mensaje al público sin necesidad de explicaciones adicionales. Este formato fomenta la creatividad y la participación de los miembros, quienes también tendrán la oportunidad de presentar sus propias historias durante el taller.

Esta técnica puede ser utilizada por maestros, interventores educativos y terapeutas, ya que constituye un recurso valioso para identificar y resolver crisis o situaciones que no pueden comunicarse mediante el lenguaje convencional. La improvisación con títeres estimula la imaginación, sugiere nuevas formas de aprendizaje, desarrolla la creatividad y facilita la expresión. En este enfoque, los materiales utilizados son sencillos y accesibles, como desechables, papel, cartón, latas y botellas. La estética del títere no es tan relevante como el contenido de la historia improvisada.

El títere actúa como un facilitador, permitiendo que la persona se exprese a través del personaje creado. La historia improvisada a menudo representa situaciones o conflictos personales que la persona no puede comunicar verbalmente. Al expresarse a través del títere, percibe que no está siendo juzgada y puede comunicar sus emociones con confianza, descargando sus sentimientos. Este fenómeno también se observa en las obras dirigidas y pregrabadas presentadas por el grupo de titiriteros con discapacidad. En estas obras, el actor manifiesta emociones y sentimientos a través de la expresión corporal, los movimientos, las actitudes e incluso el comportamiento dentro del teatrino.

Como resultado de las convocatorias presentadas, se montaron 8 obras con diferentes técnicas, las cuales se han presentado en escuelas, centros comunitarios, calles de las colonias, teatros populares y festivales culturales, además de otros espacios que se detallarán en cada una de ellas.



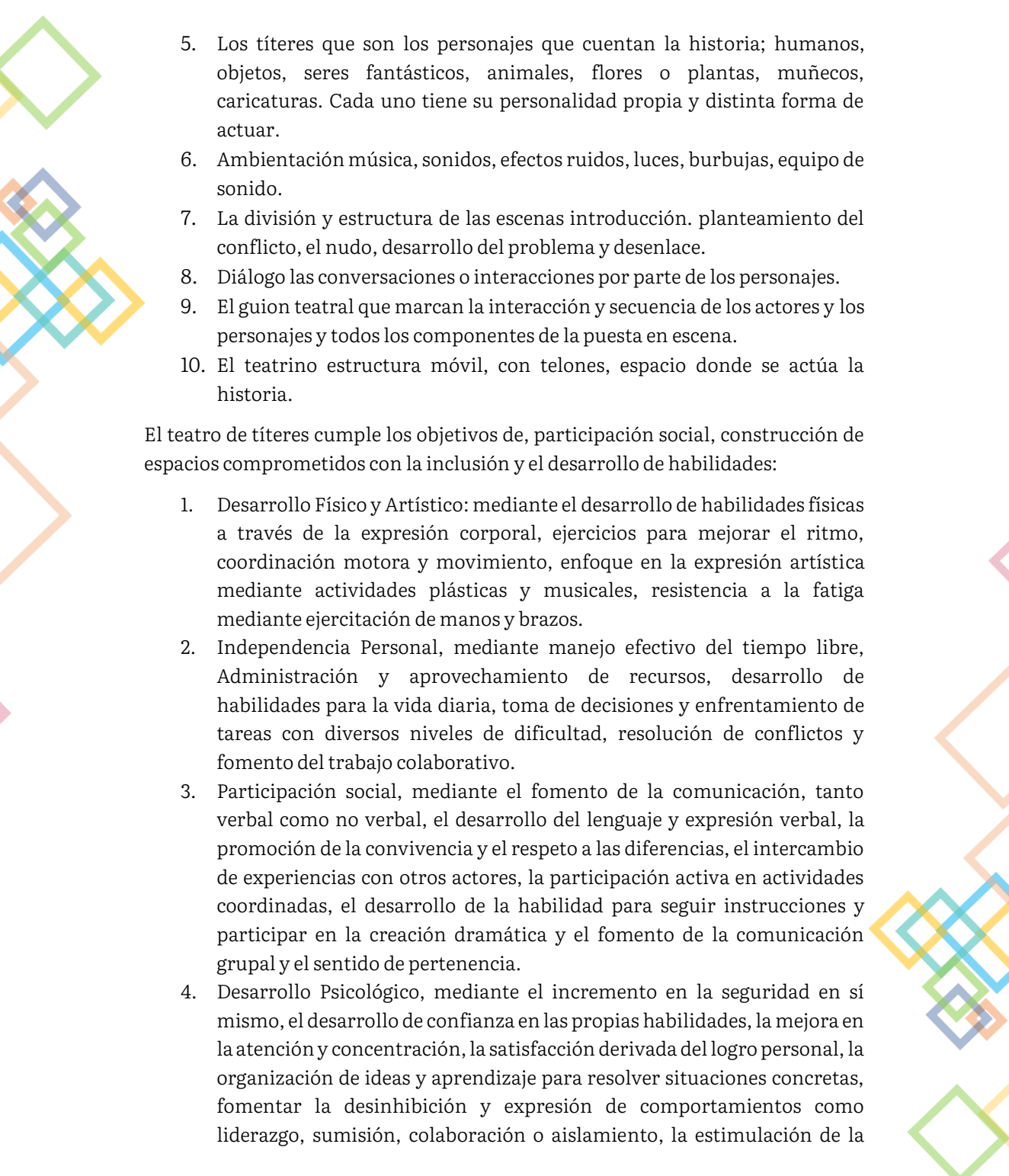


- Títeres de masa y varilla, “Amigos y enemigos” contiene una escena en dialecto tarahumara, añadida a la historia original presentaciones en la comunidad Rarámuri.
- Títeres Planos en Teatro Negro, "Unidos Bajo el Mar": Este montaje se realiza en un teatro completamente oscuro, con la cara cubierta, donde personas con discapacidad auditiva mueven los personajes al ritmo de la música. Lo más sorprendente es que, a pesar de la ausencia de palabras, el público logra percibir las emociones de la representación. Esta obra ha sido presentada en diversos escenarios, incluyendo Acapulco en el Congreso Internacional, el Festival Internacional Chihuahua, Titeretón, la Universidad Pedagógica Nacional, el ITESM, el CBTIS y otras escuelas de nivel medio y superior.
- “La pantera soñadora”, personajes construidos con materiales reciclados, demuestra que con soñar las cosas pueden mejorar sin el mínimo esfuerzo.
- “Asamblea en la carpintería” títeres de esponja, basada en la historia anónima de una ordinaria asamblea en la que todas las herramientas hablan mal de las demás, presentada en el Centro de Rehabilitación para Adultos Enfermos Mentales Asociación civil (CRAEMAC) algo muy notorio fue la atención que se despertó en estos asistentes.
- “Donde está la fantasía”. técnica mixta títeres bocones, reciclados, varilla y objetos con el tema de la intimidación, presentación en Festival Nacional Arte y Discapacidad en la Ciudad de Zacatecas, en la feria del libro incluyente a través de una presentación virtual.
- “Pastores vienen pastores van”, títeres de guante, con la técnica de teatro guiñol, representando una pastorela
- “La lluvia de mi llanto” técnica mixta con títeres de varilla, guante y teatro negro con el tema del cuidado del agua
- “Vasos y botellas” títeres de objetos. con ritmo armónico que presenta el mensaje de la inclusión solo con movimientos, presentada en programa cultural virtual del Congreso Nacional Arte y Discapacidad

Los componentes del guion para el teatro de títeres son:

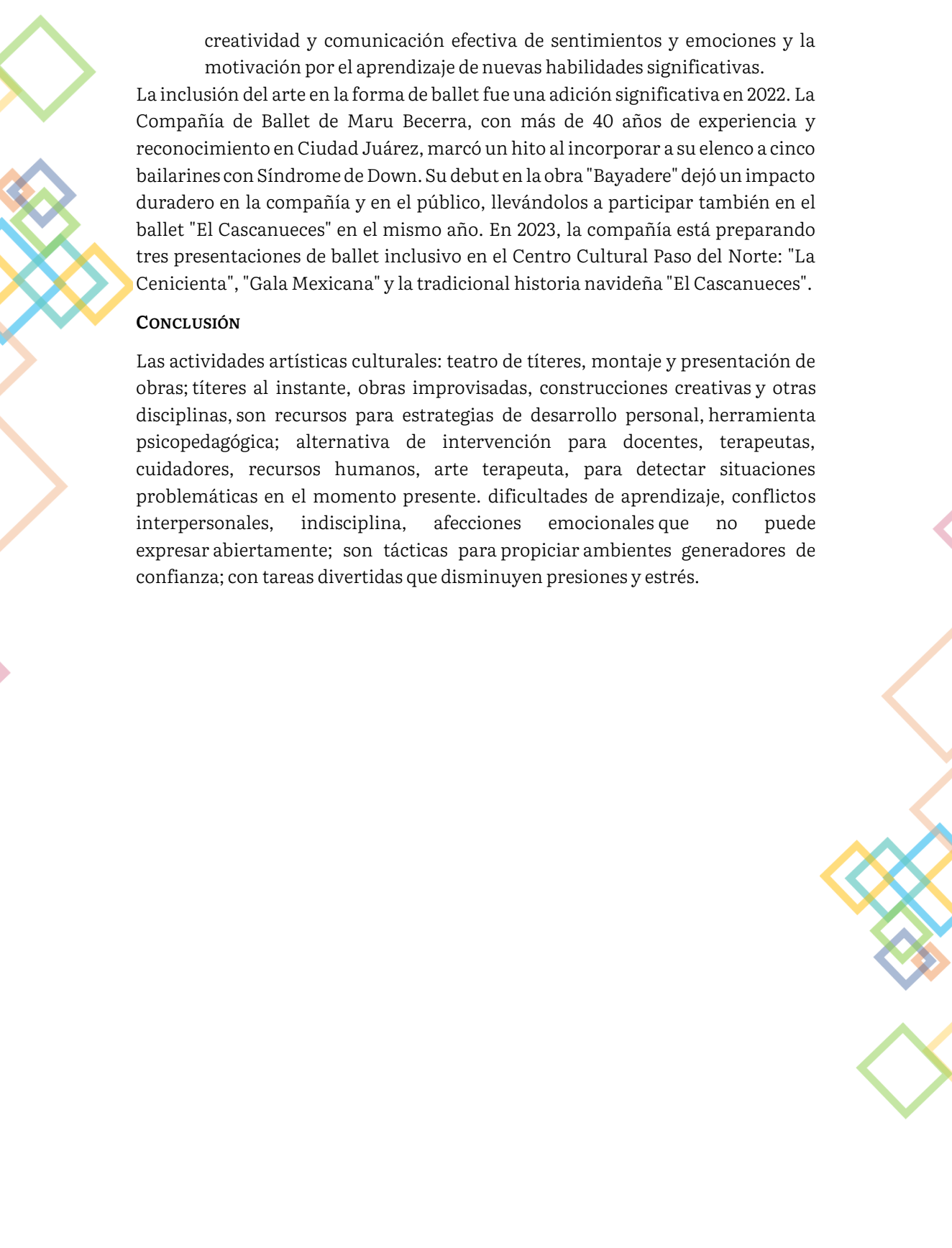
1. Nombre de la obra: generalmente da una idea del contenido de la obra.
2. La historia, conjunto de acciones que ocurren, debe ser claro y deben de cuidarse los tiempos para que despierte el interés.
3. Escenario es el lugar en donde actúan los títeres y los detalles deben estar bien cuidados es el contexto en el que se realiza la obra.
4. Los titiriteros, actores que se encargan de darle vida a los personajes.



- 
5. Los títeres que son los personajes que cuentan la historia; humanos, objetos, seres fantásticos, animales, flores o plantas, muñecos, caricaturas. Cada uno tiene su personalidad propia y distinta forma de actuar.
  6. Ambientación música, sonidos, efectos ruidos, luces, burbujas, equipo de sonido.
  7. La división y estructura de las escenas introducción. planteamiento del conflicto, el nudo, desarrollo del problema y desenlace.
  8. Diálogo las conversaciones o interacciones por parte de los personajes.
  9. El guion teatral que marcan la interacción y secuencia de los actores y los personajes y todos los componentes de la puesta en escena.
  10. El teatrino estructura móvil, con telones, espacio donde se actúa la historia.

El teatro de títeres cumple los objetivos de, participación social, construcción de espacios comprometidos con la inclusión y el desarrollo de habilidades:

1. Desarrollo Físico y Artístico: mediante el desarrollo de habilidades físicas a través de la expresión corporal, ejercicios para mejorar el ritmo, coordinación motora y movimiento, enfoque en la expresión artística mediante actividades plásticas y musicales, resistencia a la fatiga mediante ejercitación de manos y brazos.
2. Independencia Personal, mediante manejo efectivo del tiempo libre, Administración y aprovechamiento de recursos, desarrollo de habilidades para la vida diaria, toma de decisiones y enfrentamiento de tareas con diversos niveles de dificultad, resolución de conflictos y fomento del trabajo colaborativo.
3. Participación social, mediante el fomento de la comunicación, tanto verbal como no verbal, el desarrollo del lenguaje y expresión verbal, la promoción de la convivencia y el respeto a las diferencias, el intercambio de experiencias con otros actores, la participación activa en actividades coordinadas, el desarrollo de la habilidad para seguir instrucciones y participar en la creación dramática y el fomento de la comunicación grupal y el sentido de pertenencia.
4. Desarrollo Psicológico, mediante el incremento en la seguridad en sí mismo, el desarrollo de confianza en las propias habilidades, la mejora en la atención y concentración, la satisfacción derivada del logro personal, la organización de ideas y aprendizaje para resolver situaciones concretas, fomentar la desinhibición y expresión de comportamientos como liderazgo, sumisión, colaboración o aislamiento, la estimulación de la



creatividad y comunicación efectiva de sentimientos y emociones y la motivación por el aprendizaje de nuevas habilidades significativas.

La inclusión del arte en la forma de ballet fue una adición significativa en 2022. La Compañía de Ballet de Maru Becerra, con más de 40 años de experiencia y reconocimiento en Ciudad Juárez, marcó un hito al incorporar a su elenco a cinco bailarines con Síndrome de Down. Su debut en la obra "Bayadere" dejó un impacto duradero en la compañía y en el público, llevándolos a participar también en el ballet "El Cascanueces" en el mismo año. En 2023, la compañía está preparando tres presentaciones de ballet inclusivo en el Centro Cultural Paso del Norte: "La Cenicienta", "Gala Mexicana" y la tradicional historia navideña "El Cascanueces".

### **CONCLUSIÓN**

Las actividades artísticas culturales: teatro de títeres, montaje y presentación de obras; títeres al instante, obras improvisadas, construcciones creativas y otras disciplinas, son recursos para estrategias de desarrollo personal, herramienta psicopedagógica; alternativa de intervención para docentes, terapeutas, cuidadores, recursos humanos, arte terapeuta, para detectar situaciones problemáticas en el momento presente. dificultades de aprendizaje, conflictos interpersonales, indisciplina, afecciones emocionales que no puede expresar abiertamente; son tácticas para propiciar ambientes generadores de confianza; con tareas divertidas que disminuyen presiones y estrés.

# El caso de Pablo: Lecciones de una universidad en educación inclusiva

**Gabriela Cristina Amparán Sáenz**

gamparan@upnech.edu.mx

**Norma Angélica Ávila Cano**

navila@upnech.edu.mx

**Jorge Burciaga Montoya**

jburciaga@upnech.edu.mx

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez

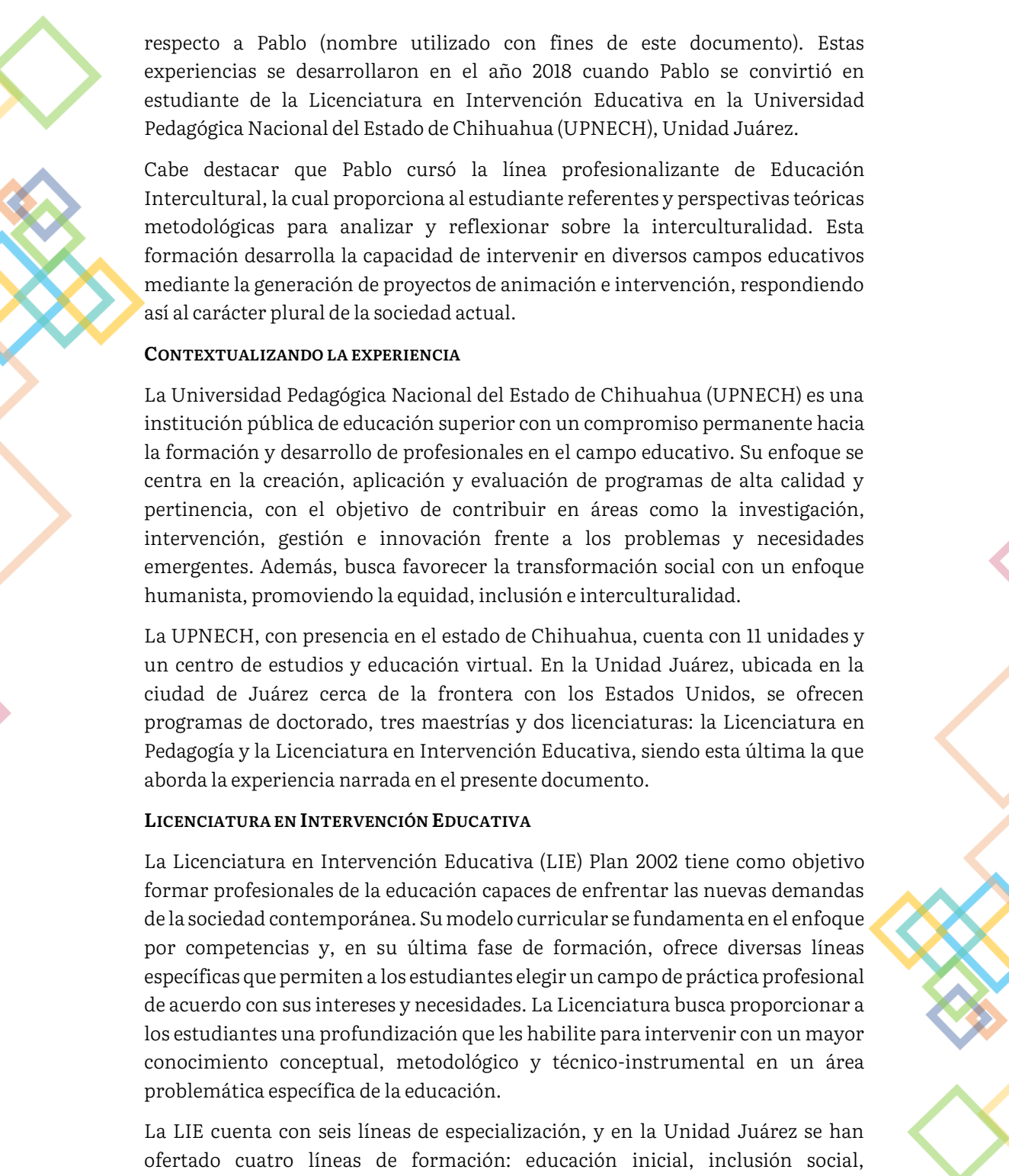
## RESUMEN

El panorama de la educación inclusiva presenta desafíos, a pesar de los avances académicos y las investigaciones, ya que no siempre se reflejan en procesos inclusivos en las aulas universitarias, lugares fundamentales para el desarrollo académico y personal. En este contexto, se destaca la experiencia enriquecedora de un egresado de la Licenciatura en Intervención Educativa en la UPNECH Unidad Juárez, cuya condición de sordera motivó la reflexión sobre la importancia de evitar entornos hostiles y alejados de los principios de educación inclusiva. Reconociendo que las acciones implementadas pueden ser aún incipientes en el abordaje de las necesidades de esta población, es crucial destacar la voluntad activa que impulsó la integración exitosa de este estudiante, quien siempre demostró un fuerte deseo de estudiar y completar su licenciatura. Para preservar su identidad, se le referirá como "Pablo". El presente documento narra tres experiencias docentes distintas que tuvieron lugar en momentos y entornos diversos durante la etapa en que Pablo se convirtió en estudiante de la licenciatura. Su formación se llevó a cabo bajo el Enfoque por Competencias, que implica un conjunto de habilidades prácticas, conocimientos y conciencia. Además, el desafío de formar a Pablo se transformó en una valiosa lección para la universidad como institución formadora de educadores. Destaca la importancia de preparar a profesionales de la educación con esta condición, brindando la oportunidad de llegar a otras poblaciones que a menudo son pasadas por alto, desde una comprensión intrínseca de la discapacidad.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión, sordera, educación superior, estudio del caso.

## INTRODUCCIÓN

El presente documento aborda el tema del "Intercambio de buenas prácticas orientadas a la educación inclusiva en el nivel universitario". En él, se relatan tres experiencias docentes que tuvieron lugar en momentos y entornos diversos con



respecto a Pablo (nombre utilizado con fines de este documento). Estas experiencias se desarrollaron en el año 2018 cuando Pablo se convirtió en estudiante de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), Unidad Juárez.

Cabe destacar que Pablo cursó la línea profesionalizante de Educación Intercultural, la cual proporciona al estudiante referentes y perspectivas teóricas metodológicas para analizar y reflexionar sobre la interculturalidad. Esta formación desarrolla la capacidad de intervenir en diversos campos educativos mediante la generación de proyectos de animación e intervención, respondiendo así al carácter plural de la sociedad actual.

### **CONTEXTUALIZANDO LA EXPERIENCIA**


La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) es una institución pública de educación superior con un compromiso permanente hacia la formación y desarrollo de profesionales en el campo educativo. Su enfoque se centra en la creación, aplicación y evaluación de programas de alta calidad y pertinencia, con el objetivo de contribuir en áreas como la investigación, intervención, gestión e innovación frente a los problemas y necesidades emergentes. Además, busca favorecer la transformación social con un enfoque humanista, promoviendo la equidad, inclusión e interculturalidad.

La UPNECH, con presencia en el estado de Chihuahua, cuenta con 11 unidades y un centro de estudios y educación virtual. En la Unidad Juárez, ubicada en la ciudad de Juárez cerca de la frontera con los Estados Unidos, se ofrecen programas de doctorado, tres maestrías y dos licenciaturas: la Licenciatura en Pedagogía y la Licenciatura en Intervención Educativa, siendo esta última la que aborda la experiencia narrada en el presente documento.

### **LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) Plan 2002 tiene como objetivo formar profesionales de la educación capaces de enfrentar las nuevas demandas de la sociedad contemporánea. Su modelo curricular se fundamenta en el enfoque por competencias y, en su última fase de formación, ofrece diversas líneas específicas que permiten a los estudiantes elegir un campo de práctica profesional de acuerdo con sus intereses y necesidades. La Licenciatura busca proporcionar a los estudiantes una profundización que les habilite para intervenir con un mayor conocimiento conceptual, metodológico y técnico-instrumental en un área problemática específica de la educación.

La LIE cuenta con seis líneas de especialización, y en la Unidad Juárez se han ofertado cuatro líneas de formación: educación inicial, inclusión social,



educación para jóvenes y adultos, y educación intercultural. Pablo optó por la línea intercultural para su proceso de profesionalización.

La línea de interculturalidad busca fomentar el reconocimiento y aceptación de la diversidad, promoviendo la interacción y el intercambio cultural entre individuos, grupos y comunidades que comparten un mismo espacio pluricultural. Reconoce la diversidad en sus diferentes manifestaciones y ámbitos, con el objetivo de diseñar e implementar proyectos de animación e intervención que contribuyan a una convivencia armoniosa.


A pesar de que la perspectiva de inclusión social ha predominado en el ámbito legislativo, en las políticas públicas y en las instituciones de programas educativos y sociales en las últimas décadas, esta perspectiva parece quedarse, en muchos casos, como una expectativa teórica que no se refleja plenamente en la realidad social. Por lo tanto, existen retos y áreas de oportunidad en las que es necesario fortalecer y poner en práctica acciones conjuntas para abordar los procesos de vulnerabilidad, violencia, discriminación y desigualdad presentes en la vida escolar.


En este contexto, concebimos la inclusión social no solo como una metodología o un principio, sino como un derecho humano fundamental y una condición necesaria para vivir, aprender y desarrollarse en un entorno basado en los principios de igualdad, equidad, no violencia y no discriminación, junto con todas las personas que conforman nuestra comunidad. Y al hablar de discapacidad en cualquiera de sus discapacidades es necesario hablar de inclusión. Debemos tener presente que existen diversas discapacidades, entre ellas, la discapacidad visual, motora, mental y específicamente la discapacidad auditiva, como lo menciona Romero y Nasielsker (2002) citado por Álava, Moreira, y Bravo (2019), es la incapacidad para recibir adecuadamente los estímulos auditivos del medio ambiente.

La persona que no puede escuchar enfrenta problemas para desenvolverse en la sociedad, llevar una conversación y comprender el lenguaje oral es una de las dificultades mayores en ellos, repercutiendo en el desarrollo de las habilidades del pensamiento, del habla y del lenguaje; también en la conducta, el desarrollo social y emocional, y el desempeño escolar y laboral.

#### **LA COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO DE PABLO DURANTE EN SU TRAYECTO ESCOLAR**

Al igual que cualquier aspirante de nuevo ingreso, quienes llegan a la universidad traen consigo grandes sueños y desafíos por alcanzar. Sienten la ilusión de formarse como profesionales completos, pero al mismo tiempo, enfrentan miedos y temores comunes a un nuevo nivel educativo distinto al que venían





concluyendo. En junio de 2018, como parte del proceso habitual, los aspirantes presentaron un examen escrito para demostrar habilidades en diversas áreas del conocimiento. Este evento se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la universidad, y en esa ocasión, por primera vez en la Unidad Juárez, un aspirante con discapacidad auditiva (sordera), a quien llamaremos "Pablo", fue acompañado por su intérprete de Lengua de Señas Mexicanas (LSM) para realizar dicho examen.


Este proceso de examen estaba bajo la responsabilidad de la coordinadora del programa de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), junto con un equipo de colaboradores que incluía docentes y personal administrativo, quienes debían estar atentos en todo momento.


Una vez comunicados los resultados en la página oficial de la UPNECH, como en el caso de otros aspirantes, Pablo había aprobado. A partir de ese momento, la Unidad Juárez tenía la tarea de abordar todas las necesidades relacionadas con su proceso de inducción, horarios, clases y proporcionar toda la información necesaria para su orientación dentro de la universidad.

Para el personal docente y administrativo, orientar a Pablo representaba un desafío significativo. Su única forma de comunicación era a través de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM), un medio de comunicación completamente desconocido y ajeno al que todos estábamos acostumbrados.

A partir de ese momento, surgió una falta de comprensión sobre la verdadera inclusión social, ya que representaba un terreno desconocido para los profesores en cuanto a cómo impartir sus clases y adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades de una persona sorda. Estos cambios llevaron a los maestros a buscar apoyo para avanzar en los contenidos, ya que, en ese momento, sin antecedentes ni referencias para atender a estudiantes con discapacidad, el problema se volvía cada vez más apremiante. Esta realidad social persiste en nuestros días en nuestro país, ya que no se ha logrado resolver completamente debido a los altos costos de capacitación, contratación y adaptaciones que esto conlleva.

Esta experiencia impulsó a la institución a buscar soluciones desde la perspectiva institucional, como capacitar a los coordinadores de las licenciaturas en el estudio de la LSM durante un año y medio, buscar apoyos por parte del municipio, colaborar con Organizaciones de la Sociedad Civil y contar con el respaldo de amigos de Pablo, entre otros. Se buscaba atender esta necesidad emergente mientras se aprendía LSM. Sin embargo, esto no fue suficiente; también era necesario capacitar a los docentes en aspectos tecnológicos para brindar otros recursos para la impartición de las clases, como la búsqueda de más material visual y el manejo de programas computacionales.





En esta experiencia, los compañeros de Pablo jugaron un papel crucial en su formación profesional semestre tras semestre. Entre ellos, se estableció una gran empatía para apoyarlo en explicaciones de clase, integrarlo a las actividades escolares, participar en exposiciones, realizar tareas en equipo y transcribir lo que se decía en clases en notas de cuaderno, entre otras actividades. Todos estos esfuerzos representaron un intento por acompañar el aprendizaje de Pablo.

La experiencia no fue nada fácil entre el desconocimiento total sobre LSM hasta la atención que todo estudiante requiere dentro de su trayecto formativo, estableció para la universidad todo un gran reto que a través de este trabajo se comparten tres experiencias desde diferentes momentos en una pequeña reseña que aún con todas las dificultades se favoreció el acompañamiento para Pablo que hoy en día ha egresado y está listo para su proceso de titulación.


#### **ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: EL RETO PRESENCIAL DE LA DOCENCIA**

La presencia de Pablo, un estudiante con discapacidad auditiva, en la clase de "Entornos Virtuales de Aprendizaje" durante el tercer semestre de la Licenciatura, que aún se llevaba a cabo de manera presencial antes de la pandemia, fue significativa. Es relevante destacar que Pablo siempre demostró un genuino interés por la asignatura, ya que las cuestiones tecnológicas siempre le han llamado la atención, y se desempeñó de manera óptima en ella.

Esta asignatura, por su naturaleza, se desarrolla fuera del aula tradicional y se traslada al centro de cómputo de la unidad. Los estudiantes utilizan computadoras para realizar diversas actividades planteadas en la clase. Aunque la clase se llevó a cabo de manera regular, con sesiones presenciales para todo el grupo, cada estudiante contaba con una computadora fija conectada a internet. Además, parte del grupo llevaba sus propias computadoras personales con acceso a internet vía wifi.

Los contenidos y la dinámica de la clase estaban centrados en la creación de ambientes de aprendizaje en la virtualidad. Para ello, se utilizaban una serie de recursos gratuitos en línea, los cuales los estudiantes exploraban en el aula. Al final del curso, se requería que cada estudiante diseñara un proyecto pedagógico en línea que desarrollara competencias en un nivel escolar específico.

Entre los resultados obtenidos de esta asignatura podemos destacar:

- La clase fue de total interés para los estudiantes, en especial para Pablo.
  - El performance de Pablo en clase fue excepcional debido al interés en la asignatura y las habilidades de este para cursarlo.
  - El tipo de trabajos entregados por él, cumplieron en todo momento con los requerimientos que cada asignación requería, en el tiempo estipulado
- 

(o en la mayoría de las ocasiones, antes) y con la calidad de un estudiante universitario.

- No sólo cumplió con los requisitos que la asignatura demanda para acreditar, sino que también dio un plus al convertirse en el auxiliar del docente, dado que concluía primero todas las actividades del día y se dedicaba a explicar y apoyar a sus compañeros para que también pudieran concluir.

El grupo pudo entonces, fortalecer su confianza en Pablo, dado que, en esta ocasión, ellos fueron quienes aceptaron su apoyo para la realización de las actividades. El apoyo que el resto del grupo siempre ha mostrado para Pablo continuó, con un interés ahora mayor por conocer sobre la lengua de señas mexicana (LSM), a fin de poder comunicarse mejor con él. Sin duda un elemento de gran ayuda para lograr esto, es la personalidad extrovertida de Pablo, su sonrisa dibujada siempre en el rostro, la disposición en todo momento para apoyar a sus compañeros y maestros, su constancia y persistencia para cumplir con las asignaciones y tareas en cada asignatura pidiendo apoyo sólo cuando lo consideraba necesario, tuvieron un efecto muy positivo en la buena relación entablada con sus compañeros.

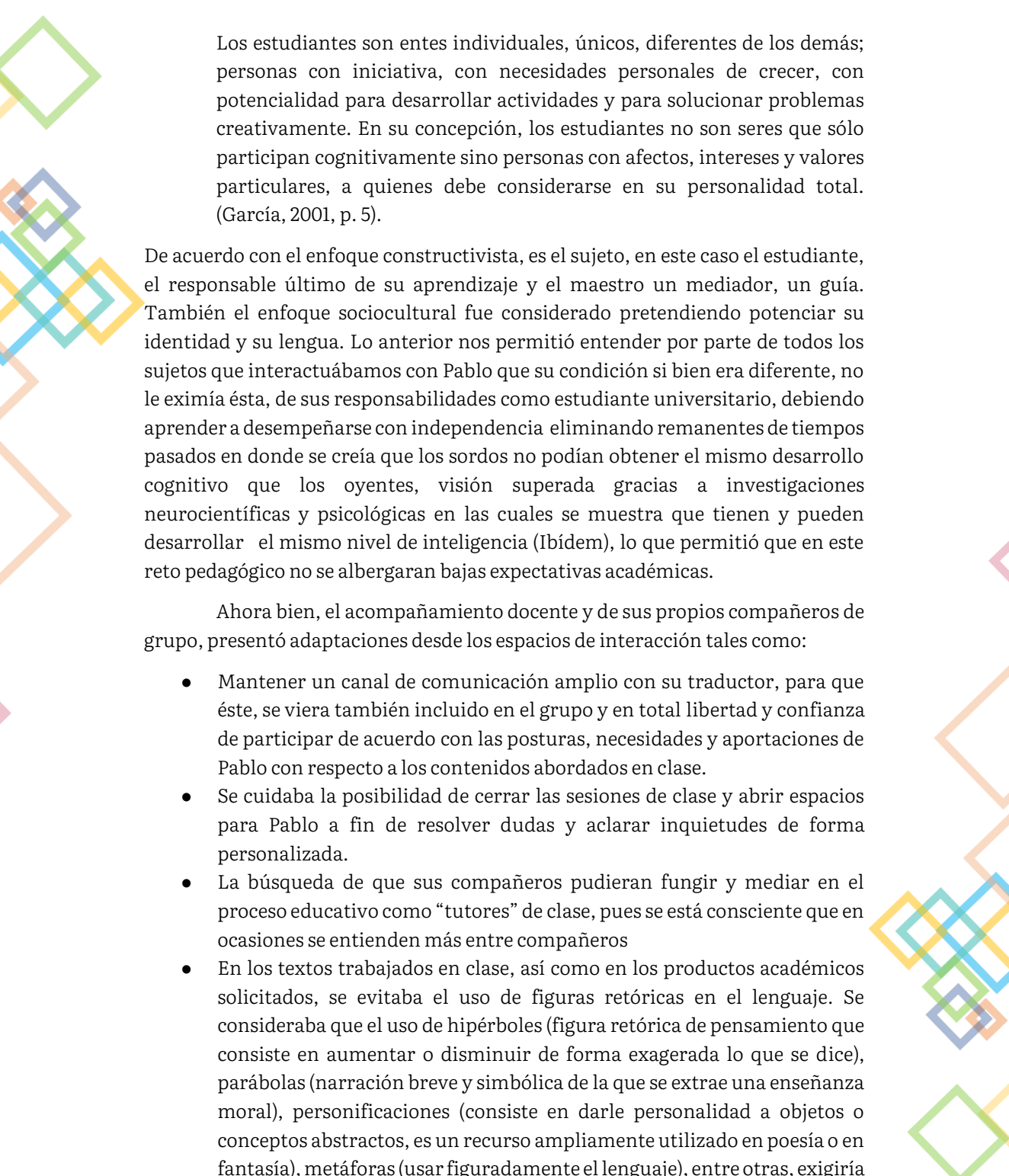
Un elemento importante al compartir esta experiencia, con relación al compromiso de ser docente de esta asignatura donde, con antelación sabía que Pablo estaría en el grupo, se tomó la responsabilidad de formarse al menos en lo básico, asistiendo a varios espacios formativos en LSM, motivo por el cual, para esta asignatura en específico, no fue requerido un intérprete, complementando, además, con diversos recursos didácticos para que los ejercicios y los contenidos fueran comprensibles para todos, principalmente para Pablo, entre los que destacan explicaciones visuales detalladas, información desglosada paso a paso de cada actividad a realizar, así como actividades grupales presenciales y en línea.

#### ACOMPañAMIENTO ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Se enfrentaba a la pandemia Covid-19 y Pablo cursaba el sexto semestre, las sesiones de clase eran virtuales y debían ser muy cuidadosas. Pablo nos sugirió a sus asesores utilizar la plataforma Zoom, por lo que personalmente la consideré como parte de la estrategia contratando dicho servicio ya que la Universidad no estaba en condiciones de hacerlo; esto trajo a Pablo mayor certeza de estar atendido considerando su petición, así como en plena y mejor comunicación con su intérprete, con su grupo de compañeros y compañeras y con nosotros como sus maestros.

Para gestar un ambiente de aprendizaje en el aula virtual, fue importante considerar a Pablo desde un enfoque humanista y constructivista. Acorde a ello,






Los estudiantes son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total. (García, 2001, p. 5).

De acuerdo con el enfoque constructivista, es el sujeto, en este caso el estudiante, el responsable último de su aprendizaje y el maestro un mediador, un guía. También el enfoque sociocultural fue considerado pretendiendo potenciar su identidad y su lengua. Lo anterior nos permitió entender por parte de todos los sujetos que interactuábamos con Pablo que su condición si bien era diferente, no le eximía ésta, de sus responsabilidades como estudiante universitario, debiendo aprender a desempeñarse con independencia eliminando remanentes de tiempos pasados en donde se creía que los sordos no podían obtener el mismo desarrollo cognitivo que los oyentes, visión superada gracias a investigaciones neurocientíficas y psicológicas en las cuales se muestra que tienen y pueden desarrollar el mismo nivel de inteligencia (Ibídem), lo que permitió que en este reto pedagógico no se albergaran bajas expectativas académicas.

Ahora bien, el acompañamiento docente y de sus propios compañeros de grupo, presentó adaptaciones desde los espacios de interacción tales como:

- Mantener un canal de comunicación amplio con su traductor, para que éste, se viera también incluido en el grupo y en total libertad y confianza de participar de acuerdo con las posturas, necesidades y aportaciones de Pablo con respecto a los contenidos abordados en clase.
- Se cuidaba la posibilidad de cerrar las sesiones de clase y abrir espacios para Pablo a fin de resolver dudas y aclarar inquietudes de forma personalizada.
- La búsqueda de que sus compañeros pudieran fungir y mediar en el proceso educativo como “tutores” de clase, pues se está consciente que en ocasiones se entienden más entre compañeros
- En los textos trabajados en clase, así como en los productos académicos solicitados, se evitaba el uso de figuras retóricas en el lenguaje. Se consideraba que el uso de hipérbolos (figura retórica de pensamiento que consiste en aumentar o disminuir de forma exagerada lo que se dice), parábolas (narración breve y simbólica de la que se extrae una enseñanza moral), personificaciones (consiste en darle personalidad a objetos o conceptos abstractos, es un recurso ampliamente utilizado en poesía o en fantasía), metáforas (usar figuradamente el lenguaje), entre otras, exigiría



conocimientos idiomáticos que podrían ser difíciles de alcanzar para una persona sorda.

- Otro aspecto que se consideró dentro de la estrategia de atención fue sugerirle y mostrarle a Pablo cómo utilizar diferentes estrategias de metacognición (aprender a aprender) como mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas, etc. al momento de interactuar con el conocimiento.
- Resultó prudente adecuar estrategias didácticas para poder llegar al estudiante, así, era efectiva una clase apoyada con gráficos, diapositivas, videos, actividades lúdicas (aprovechando la tecnología), incluso él llegó a auto proponerse para trabajar un tema en clase sirviéndose de estas estrategias tecnológicas que dominaba perfectamente.

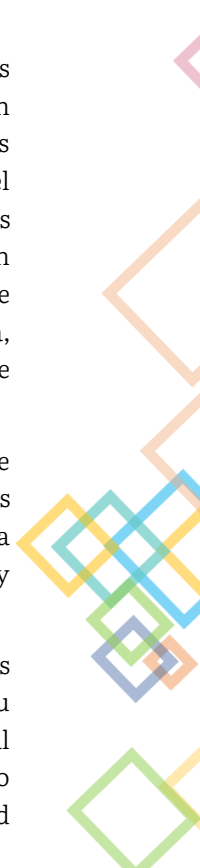
### **CONCLUSIONES**

Frente a la situación de tener en nuestras filas universitarias el caso de un estudiante sordo por primera ocasión, nos enfrentamos a una serie de retos que resultaron en ricos aprendizajes para los tres docentes que compartimos las experiencias profesionales al respecto.

Aprendimos que la inclusión educativa va más allá de decretos de políticas educativas o gubernamentales, y trasciende los discursos teóricos. La inclusión toca nuestras fibras más finas respecto al respeto a la diversidad de nuestros estudiantes. Nos concientizó sobre la importancia de la comunicación en el proceso educativo y nos llevó a comprender que debemos superar limitaciones. Es decir, que la comunicación de los sordos no debería limitarse solo a la interacción entre él y su intérprete, sino que debería ser una comunicación inclusiva entre todos. Buscamos que la voz de los estudiantes sordos sea escuchada, permitiéndoles convertirse en actores activos dentro del espacio áulico e institucional.

La sordera en sí misma no impide el desarrollo de un pensamiento abstracto de máxima complejidad. Los estudiantes con discapacidad auditiva conservan todos sus potenciales intelectuales y son capaces e inteligentes. Sin embargo, para alcanzar su máximo potencial, necesitan experiencias, información precisa y razonada, un entorno rico y estimulador, y un sistema simbólico de calidad.

Como docentes aprendices para atender a estudiantes con esta discapacidad, nos llena de satisfacción ver el crecimiento académico de Pablo a lo largo de su trayectoria universitaria. Pudo desarrollarse de manera más efectiva en clase al ser considerado una persona capaz de realizar las actividades al igual que el resto de sus compañeros. La confianza que Pablo sentía en su grupo y su personalidad





fueron elementos clave para su desenvolvimiento académico, y siempre contó con el apoyo de sus compañeros.


El ambiente de clase fue inclusivo, ya que las adaptaciones realizadas para Pablo también beneficiaron a los demás estudiantes. Además, la empatía de sus compañeros, quienes siempre estuvieron dispuestos a apoyar de diversas maneras, contribuyó a fortalecer su participación académica.

Se gestionaron acciones para una universidad más abierta, en la cual haya cabida para las personas del círculo de apoyo de Pablo, quien con su iniciativa propuso en diversas ocasiones quienes pudieran ser un soporte para concluir satisfactoriamente sus estudios.

La Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad Juárez, finalmente cumplió con éxito el desafío pedagógico de promover en Pablo las competencias de su perfil de egreso. Sin embargo, este logro no habría sido posible sin el reconocimiento a los diversos agentes involucrados, como profesores, coordinadores, administrativos, compañeros de clase, amigos, intérpretes, grupos independientes, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales, quienes aportaron en diferentes etapas del proceso según sus posibilidades.

Es crucial que las instituciones cuenten con un presupuesto asignado para apoyar a estudiantes con discapacidad. Más aún, se necesita la voluntad política para llevar a cabo estas acciones, así como contar con marcos institucionales y mecanismos claros y accesibles para hacer realidad la inclusión y el apoyo a estudiantes con necesidades particulares.

## **REFERENCIAS**

- García, J. (2001). *¿Qué es el paradigma humanista en la educación?* [Archivo pdf]. Ágora RIIAL. [https://www.riial.org/espacios/educom/educom\\_tallph.pdf](https://www.riial.org/espacios/educom/educom_tallph.pdf)
- Romero, S. y Nasielsker, L. (2002). *Elementos para la detección e integración educativa de los estudiantes con pérdida auditiva*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/07/estudiantes-discapacidad-auditiva.html>
- 

# #aulaDUA. Propuesta universal para el aprendizaje

**Beatriz Duda Macera**  
beatrizdudam@gmail.com

**Jessica Susano Ramos**  
susanojessica@gmail.com

Asociación Peruana de Déficit de Atención (APDA)

## RESUMEN


La presente reseña del libro #aulaDUA aborda el derecho a la educación y su función social como propulsores de la inclusión. Se centra en el marco de trabajo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con sus conceptos claves y las redes de aprendizaje, asumiéndolo como una filosofía de vida. También destaca la importancia de la flexibilidad mental y cambio de mirada hacia un paradigma humanista que brinde equidad y calidad a todas y todos. Al mismo tiempo se realiza una mirada a los entornos accesibles necesarios para la implementación de una educación que valore la diversidad y de la bienvenida a cada estudiante.

## INTRODUCCIÓN

El mundo está pasando por tiempos complejos y la pandemia evidenció de manera cruda y real las brechas sociales, tecnológicas, económicas y educativas; este camino motivó a repensar en las nuevas formas de vivir y los desafíos centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hoy más que nunca existe claridad en que la fórmula es unir esfuerzos que empoderen y generen cambios. Los agentes educativos debemos comprender que es necesario avanzar juntos para impulsar una cultura sistémica que nos permita ejecutar acciones pensando en el bien común. En ese sentido nace la motivación de plasmar nuestra experiencia acumulada en este viaje que hace muchos años emprendimos para levantar la voz a través de la formación personal y profesional, entendiendo que nuestra sociedad es diversa y que las diferencias enriquecen nuestro aprendizaje y convivencia.

En esta reseña del libro #aulaDUA se abordan temas relacionados con los cambios sociales como propulsores de la necesidad de replantear la educación, el enfoque de derecho, la inclusión como respuesta y la necesidad de un cambio de mirada que permita lograrla. Todo esto, a través del marco de trabajo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con sus conceptos claves y las redes de aprendizaje. Finalizamos mencionando los entornos accesibles necesarios para la implementación de una educación equitativa.

Con este fin, se asume al DUA como una oportunidad para reflexionar sobre nuestros paradigmas, por lo que vale la pena preguntarse ¿desde qué mirada



ejecuto mi rol de educador/padre de familia? ¿qué acciones están alineadas con el modo en que asumo la vida?


### **CONTENIDO CENTRAL DEL LIBRO**


La educación se enfocó por muchos años en conceptos como “estudiante promedio” y “enseñanza normalizada”, poniendo el énfasis en los estudiantes que estaban listos para acomodarse a los patrones de aprendizaje establecidos y, por lo tanto, dejando fuera a muchos otros estudiantes. Sin embargo, hoy en día el enfoque de la educación ha evolucionado y es social por lo que se centra en comprender a la persona en relación con su entorno físico, socio afectivo, de aprendizaje; es decir, en tener presente la influencia del aspecto social en el desarrollo.

A partir de los cambios sociales a nivel mundial en diversas áreas de la vida, la educación está regresando a sus bases humanistas y el foco está puesto en brindar educación de calidad con equidad. Esto quiere decir que el énfasis está puesto en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, considerando que todo ser humano tiene potencial por desarrollar; por lo tanto, es la escuela la que debe adaptarse al estudiante. Las escuelas de hoy reconocen y acogen la diversidad como parte de la cotidianidad.

En este sentido, desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se reconoce la educación como un derecho; y en el año 1959 la Declaración de los Derechos del Niño marca un hito importante al declarar en su principio 7 el derecho a la educación y a una infancia feliz. Sin embargo, aún existen millones de personas en el mundo que no logran acceder a una educación de calidad. En el año 2016 la UNESCO informó que el 40% de la población mundial no recibía educación en una lengua que entendiera; es decir, no accedía al aprendizaje, ya que no se puede aprender lo que no se comprende (UNESCO, 2016).

Sin embargo, a nivel internacional, principalmente desde los años noventa, diversos organismos han redoblado sus esfuerzos para llegar a acuerdos que garanticen una educación de calidad y equidad para todos. En 1990 tuvo lugar la Conferencia Internacional de Jomtien (Tailandia), organizada por la UNESCO, en la que se acuerda que la educación básica es universal, es para todos; la Declaración Universal de Salamanca (1994) que determina que todos los estudiantes deben acceder a escuelas ordinarias; el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000) que reafirma el compromiso de brindar una educación de calidad a todos y resalta la importancia de la tecnología; el Foro Mundial de Educación en Incheon (2015) donde se firma el compromiso de esta nueva visión de la educación al 2030; el Foro Inclusión y equidad en la educación, organizado por UNESCO en Colombia (2019) que destaca el lema: “Todas y todos los estudiantes cuentan”.







La educación inclusiva abarca una visión y una práctica. En este sentido se asume que todo ser humano puede contribuir a su comunidad; por lo tanto, independientemente de sus características o habilidades se le acoge validando sus fortalezas y trabajando los puntos de mejora con el objetivo de que sea una persona autónoma desde su funcionalidad. Desde la práctica, es asumir el quehacer educativo como un proceso dinámico y sistémico en constante evolución, por lo que la revisión de este proceso para detectar puntos de mejora es una actividad constante. Todo esto requiere un cambio de mirada, un cambio de actitud y revisión de viejos paradigmas que no apuestan por la equidad social.

La pandemia transformó las dinámicas del desarrollo del ser humano en todos los ámbitos. La enfermedad y la incertidumbre nos llevó a reconocer que todos somos vulnerables; esta situación enseñó la necesidad de ser resilientes y de un enfoque basado en la búsqueda de soluciones. Nos enseñó a tener una mirada más amplia. En este sentido, Dweck (2019, minuto 1.14) afirma: “Es de vital importancia que nuestros hijos aprendan con una mentalidad de crecimiento. Sobre todo, en el mundo de hoy, donde no sabemos a ciencia cierta qué trabajos tendrán, y necesitamos niños que amen los desafíos y la incertidumbre”.

La actitud de las personas que desarrollan una mentalidad de crecimiento es el deseo de aprender, aceptar desafíos, asumir el esfuerzo como el camino necesario para alcanzar los objetivos propuestos. Un elemento clave a prestar atención con relación a cómo potenciar esta mentalidad de crecimiento es el lenguaje positivo. “El empleo de un lenguaje positivo produce efectos emocionales que generan pensamientos y comportamientos óptimos para el aprendizaje” (Salvado, 2020, p. 81). Otro tema importante ligado a la mentalidad de crecimiento es el de las creencias. Las creencias son ideas que uno considera verdaderas y por ello muchas veces se actúa como si fueran verdades absolutas. Se pueden tener creencias potenciadoras: que te llevan al crecimiento, y creencias limitantes: que te frenan y cierran posibilidades de mejora. Por ello, se insiste en la necesidad de autorreflexión y un cambio de mirada para emprender con convencimiento el camino de una educación para todas y todos.

Para entender y validar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es necesario tener en cuenta lo expuesto hasta el momento, lo cual se puede sintetizar de este modo: la educación es un derecho, su enfoque es humanista y social, trabajar las creencias y lograr un cambio de mirada hacia el crecimiento es importante. El DUA tiene sus antecedentes en el Diseño Universal (DU) que surge en el ámbito de la arquitectura en los Estados Unidos en la década de los años 70. Su creador, el arquitecto Ron Mace, define el DU como la creación de productos y entornos diseñados de modo que puedan ser utilizados por todas las personas, sin necesidad





de adaptaciones y eliminando la exclusión, “algunas cosas tienen que ser ajustables o adaptables para que sean más universalmente utilizables” (s/p, 1998).

El DUA es un marco de trabajo que está sustentado en bases neurocientíficas, teorías psicológicas y pedagógicas; que permite repensar los procesos de enseñanza. El objetivo principal del DUA es eliminar barreras para que todos los estudiantes -con alguna condición de discapacidad o sin ella- puedan acceder, participar e implicarse en la trayectoria de aprendizaje, buscando que sean aprendices conscientes y autónomos.


El marco de trabajo DUA nos recuerda que todas las aulas son heterogéneas, al igual que las sociedades. Brinda una estructura de acción para diseñar sesiones de aprendizaje flexibles, que atienden las necesidades de todos los estudiantes, no solo de los que presentan alguna discapacidad. Existen cinco conceptos que consideramos claves para entender y aplicarlo:

**Variabilidad:** Se refiere a que cada persona tiene un cerebro único y vive experiencias irrepetibles para relacionarse con el entorno. Debe considerarse que el proceso para aprender es variable, entendiendo que cada uno percibe, representa, accede y expresa la información de manera distinta. Por lo tanto, la variabilidad se encuentra en reconocer esas características e identidades particulares; se debe recordar que “la inclusión aboga por el desarrollo de capacidades, y considera la variabilidad de las personas como lo habitual y no como una excepción” (Elizondo, 2020, p. 27).


Cada ser humano está influenciado de diferente forma por su cultura, idioma, creencias, origen, género, conocimientos, etcétera; todo esto marca la forma en que registra sus experiencias. Por lo tanto, cada estudiante aprende de manera diferente y requiere diversos apoyos para incorporar aprendizajes. El DUA brinda la oportunidad de potenciar la autonomía para que los estudiantes reconozcan su proceso de aprendizaje y puedan generar estrategias: ¿qué me sirve? ¿dónde me siento cómodo? ¿cómo me gusta realizar mis actividades académicas?

Tomar en cuenta la variabilidad implica tener la oportunidad de planificar proactivamente la enseñanza en función de ella, otorgando opciones para que cada estudiante logre las metas propuestas. Al considerar la variabilidad en el aula, se establece en los docentes un entrenamiento en la flexibilidad de pensamiento para planificar y diseñar respondiendo a las necesidades de los estudiantes de manera que puedan adquirir conocimientos, habilidades y entusiasmo por aprender. Este proceso se da a través de:

**Superación de barreras:** Siguiendo a Booth y Ainscow (2011), las barreras son los frenos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, por lo tanto, están en el entorno, nunca en el estudiante.







Esto supone un gran cambio de mirada, se va del enfoque médico al enfoque social que destaca la capacidad de aprender de toda persona y brinda los apoyos necesarios para que esto suceda. La normativa peruana considera cuatro tipos de barreras: 1. de accesibilidad, 2. actitudinales, 3. curriculares y didácticas, 4. organizacionales.

Proceso iterativo: Es un ciclo de mejora continua que nace desde el acompañamiento para lograr la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje, los logros y los puntos de mejora. Por lo tanto, es más que solo la retroalimentación. Se trata de que los estudiantes descubran qué estrategias y herramientas les son cómodas y útiles en su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que, si alguna no les funciona, también es aprendizaje. Esta oportunidad de autoconocimiento le da fuerza al proceso iterativo. Este proceso niega la corrección tradicional -mecánica e indicada por el docente- y permite que el estudiante sea escuchado, le encuentre sentido a lo que realiza y a sus resultados, comprometiéndose de esa forma a mejorar.


Aprendices expertos: El DUA entiende que los estudiantes llegan con saberes previos que les permiten organizar, analizar y procesar la información nueva que reciben, cuando los objetivos de aprendizaje son claros. Es decir, estudiantes motivados por involucrarse en su proceso de aprendizaje, en el cual utilizan diferentes recursos para procesar los conocimientos y hacerlos propios.

El CAST define a los aprendices expertos como decididos y motivados, ingeniosos y conocedores, estratégicos y orientados a objetivos. El aprendiz experto es un estudiante que aprende a reconocer y valorar sus características con el objetivo de buscar las estrategias que le sean más cómodas en su trayectoria de aprendizaje. Para ello necesita un entorno seguro y amigable.


Acompañamiento: el CAST considera el acompañamiento desde el coaching como uno de los aspectos claves en la implementación del DUA (2020). Apoyados por el departamento de Educación de los Estados Unidos están realizando el proyecto Coaching on Learning (COOL), que durará cuatro años, hasta el 2024, con el objetivo de:

- Capacitar a docentes en la instrucción y adquisición de recursos, por parte de coaches educativos.
- Desarrollar materiales y apoyos a ser utilizados por los docentes, desde el marco DUA.
- Desarrollar comunidades de coaches educativos profesionales.

El coaching o acompañamiento educativo se define como un proceso de cambio en el que se avanza de un punto A (situación actual) a un punto B (situación deseada). En este proceso el coach ayuda a la persona a hacerse consciente de su








realidad y a ponerse metas para avanzar en las áreas que elija trabajar. Prioriza la escucha activa, el uso del lenguaje positivo y de preguntas abiertas que facilitan la reflexión. Estos tres elementos facilitan el autoconocimiento, la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje y el trabajo en base a metas. Los estudiantes que han tenido un acompañamiento desde el coaching suelen rendir mejor en las diferentes áreas de su vida (Ramos et. al., 2019). En el Perú, desde el año 2004 el APDA capacita a docentes en coaching educativo y de TDAH porque a lo largo de los años se ha evidenciado su efectividad.

Al conocer estos cinco conceptos claves se hace más fácil entender las tres redes cerebrales implicadas en el proceso del aprendizaje, sus pautas y puntos de verificación creados por el CAST. Estas redes se activan simultáneamente, trabajando de manera integral. Cada red propicia la libertad de elegir entre algunas opciones para que de esa manera los estudiantes desarrollen su autonomía, sintiéndose seguros, motivados y con deseos de aprender.

Las redes afectivas son las primeras que presenta el DUA y se relacionan con el compromiso que asume el estudiante con su aprendizaje, lo que está estrechamente vinculado con las diferentes maneras en que se motiva. Los estudiantes difieren notablemente en la forma en que pueden participar, motivarse y comprometerse en las tareas de aprendizaje. Algunos se motivan con lo novedoso y otros con lo cotidiano.

Los ejes por tener presentes cuando nos referimos a estas redes son: el reconocimiento de las emociones, la validación de los intereses particulares de los estudiantes, la creencia en su capacidad de logro y motivación, las opciones que debemos darles para que puedan elegir, y respetar la relevancia que cada uno le da a un tema para implicarse en su propio aprendizaje. En consecuencia, deben brindarse diversas opciones para que los estudiantes se motiven y comprometan, considerando los tres niveles del marco de trabajo DUA, entre ellas se encuentran:

1. Acceso: Opciones para captar el interés ¿Cómo podemos lograrlo?
    - Brindar oportunidades para la elección individual y autonomía
    - Presentar actividades relacionadas al interés y contexto.
    - Generar un clima social seguro y afectivo
  2. Construcción: Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia ¿Cómo podemos lograrlo?
    - Resaltar la relevancia de metas y objetivos
    - Variar las demandas y los recursos para optimizar los desafíos
    - Promover la colaboración y la comunicación
    - Aumentar la retroalimentación orientada a la maestría
  3. Internalización: Opciones para autorregularse ¿Cómo podemos lograrlo?
- 

- Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación
- Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Algunos recursos para trabajar las redes afectivas son el portafolio de talentos, las estaciones de aprendizaje, los rincones de intereses, diferentes actividades para generar autonomía en los estudiantes.

Las redes de reconocimiento se refieren a la forma en que percibimos, comprendemos y construimos el lenguaje; “para poder aprender debemos ser capaces de reconocer la información que se nos presenta” (Duda y Susano, 2023, p. 81). El lenguaje, entonces, cobra una gran importancia. Además de ser un lenguaje sencillo y conocido por la persona, debe ser presentado de distintas formas: visual, auditivo, táctil. Los estímulos externos se perciben por diferentes vías y cada cerebro prioriza más unas que otras según el momento, por lo que presentarlos de distintas formas es vital para asegurarnos que serán comprendidos por todos.

Al respecto, los ejes que comprenden las redes de reconocimiento son: reconocer y respetar las formas de aprender y los tiempos que necesita cada estudiante; utilizar un lenguaje sencillo y claro que les permita entender y elaborar sus propios conceptos; incorporar vocablos de las lenguas maternas de los estudiantes; enseñar el respeto al desarrollo individual del lenguaje; realizar preguntas de metacognición para relacionar los aprendizajes previos con la nueva información. Por lo tanto, debemos brindar diversas opciones para que los estudiantes puedan percibir y comprender la información; considerando los tres niveles del marco de trabajo DUA:

Acceso: Opciones para la percepción ¿Cómo podemos lograrlo?

- Ofrecer formas para personalizar la visualización
- Ofrecer alternativas para la información auditiva
- Ofrecer alternativas para la información visual

Construcción: Opciones para el lenguaje y los símbolos ¿Cómo podemos lograrlo?

- Aclarar vocabulario y símbolos
- Aclarar sintaxis y estructura
- Apoyar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos
- Promover la comprensión entre diferentes lenguas
- Ilustrar a través de múltiples medios

Internalización: Opciones para la comprensión ¿Cómo podemos lograrlo?

- Activar o proporcionar conocimientos previos

- Destacar los patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas
- Guiar el procesamiento, visualización y manipulación de la información
- Maximizar la transferencia y generalización de la información.

Algunos recursos para trabajar las redes de reconocimiento son presentar la información de forma verbal, visual, táctil; utilizar diferentes tamaños de formas y letras, imágenes, colores; utilizar los pictogramas y agendas con apoyos visuales; presentar andamiajes para la decodificación de símbolos; brindar audios que faciliten la comprensión; dar vocabulario de apoyo; definir los conceptos y clarificar la sintaxis, usar mapas mentales; preguntar para asegurarse que se comprendió la información.

Las redes estratégicas se ubican en la parte prefrontal del cerebro; es la parte que evolutivamente se desarrolló más tardíamente y donde están las funciones ejecutivas. Esta área cerebral tiene mayor número de conexiones neuronales y es ahí donde las sensaciones se transforman en conceptos y pensamientos que luego serán expresados desde el lenguaje y conductas. Las funciones ejecutivas se ubican en el cerebro prefrontal y se definen como actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento necesario para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Bauermeister, 2008).

Los ejes que comprenden las redes estratégicas son el coaching educativo, el pensamiento crítico, el uso de las TIC y desarrollo de las TAC (Tecnologías del aprendizaje y conocimiento), el aprendizaje móvil (uso del teléfono celular para facilitar el aprendizaje). Por lo tanto, debemos brindar diversas opciones para que los estudiantes compartan lo aprendido y gestionen su aprendizaje, considerando los tres niveles del marco de trabajo DUA:

Acceso: Opciones para la acción física ¿Cómo podemos lograrlo?

- Variar los métodos de respuesta, navegación e interacción
- Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
- Construcción: Opciones para la expresión y la comunicación ¿Cómo podemos lograrlo?
- Usar múltiples medios para la comunicación
- Usar múltiples herramientas para la construcción y composición

- Desarrollar fluidez con niveles de apoyo graduados para la práctica y el desempeño

Internalización: Opciones para la función ejecutiva ¿Cómo podemos lograrlo?

- Guiar el establecimiento de metas apropiadas
- Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias
- Facilitar la gestión de la información y recursos
- Mejorar la capacidad para monitorear el progreso

Algunos recursos para trabajar las redes estratégicas son clarificar las metas de acuerdo con la necesidad y propósito; utilizar rutas de trabajo, organizadores gráficos y fichas de automonitoreo; introducir las funciones ejecutivas en la resolución de situación; enseñar la búsqueda y manejo de la información; utilizar herramientas tecnológicas en la planificación; dar la oportunidad a los estudiantes para que socialicen herramientas digitales que utilizan en su aprendizaje; preguntarles sobre otras formas de realizar las tareas y tomar decisiones con el grupo.

Implementar el DUA en las instituciones educativas no debe ser solamente un tema de planificación de sesiones, sino también de procurar entornos accesibles; es decir, entornos sociales, físicos y de aprendizaje que ofrezcan funcionalidad y comodidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta el principio de autonomía y seguridad. Los entornos sociales deben favorecer el proceso para participar, sentirse acogido y poner en práctica el aprendizaje social. También es útil caracterizar al grupo social, reconociendo las características y singularidades de cada miembro. Los espacios públicos permiten que las personas interactúen y establezcan vínculos de diversas maneras; para ello se necesitan apoyos y facilitadores de forma que todos puedan comunicarse y relacionarse.

Los entornos físicos están relacionados a la infraestructura, instalaciones, servicios y mobiliarios que faciliten el desarrollo social y aprendizaje. Un entorno físico atractivo que garantice la seguridad y la salud del estudiante contribuye a aumentar la calidad del aprendizaje (UIS, 2012, p. 38). Es importante recordar que el objetivo es la funcionalidad, por lo tanto, las modificaciones o adaptaciones del entorno responderán al contexto y necesidades.

Los entornos de aprendizaje están referidos al clima social y afectivo que son fundamentales para la activación de los procesos cognitivos y la accesibilidad a la información y la comprensión de esta, así como el diseño de clases, de experiencias y actividades con diversos niveles de desempeño, apoyos visuales, auditivos y táctiles como facilitadores y andamiajes en la trayectoria de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo los podemos facilitar?

- Caracterización individual y grupal, reconociendo la diversidad de sus miembros.
- Planificación del diseño arquitectónico universal en escuelas, supermercados, parques, calles, servicios públicos, lozas deportivas, etc.
- Planificación y diseño de clases desde el marco de trabajo DUA.
- Uso de apoyos visuales en carteles que clarifiquen la información escrita en distintos espacios.
- Uso de paneles táctiles que brinden información escrita en distintos espacios.
- Uso de metodologías activas dentro y fuera del aula.
- Diseño de patios en las escuelas que faciliten el uso de material o mobiliario diverso acorde a los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Facilitadores a nivel de innovación y tecnología que permitan brindar herramientas para facilitar el acceso y el manejo de la información.

Por este motivo se asume el DUA como un marco de trabajo amplio que se aplica a todos los espacios de la sociedad, reconociendo y acogiendo las diferencias de todas las personas, así como también, una filosofía de vida en que cada persona tiene las oportunidades que necesita para aprender. Es labor de todos incidir en que se vayan dando estos espacios.

### **CONCLUSIONES**


La inclusión educativa es un enfoque social y de derecho que exige acciones que aseguren una educación para todas y todos, y en ese proceso el rol de los agentes educativos es de vital importancia para lograr coherencia entre la teoría y la práctica inclusivas. Sin embargo, es tarea de toda la sociedad ejecutar acciones que reflejen las normativas existentes. Valorar la diversidad es entender que cada persona es única y que toda relación debe basarse en el respeto para lograr una convivencia armónica y justa. En ese sentido, la mentalidad de crecimiento es un potencializador del aprendizaje y el desarrollo humano que debe trabajarse desde la casa y la escuela.

En la visión educativa actual, se entiende que la heterogeneidad es la norma en todo espacio social y que beneficia a todos; por lo tanto, toda experiencia educativa debe basarse en el respeto a la individualidad, el acompañamiento afectivo y el desarrollo del potencial. El acompañamiento debe ser afectivo y eficaz, utilizando las herramientas del coaching educativo, desarrollando el autoconocimiento y logro de metas (Duda, 2011). Para garantizar el logro del aprendizaje se deben considerar las redes de aprendizaje propuestas por el DUA con sus tres momentos: acceso, construcción e internalización. Además, para transformar comunidades

que reconocen, valoran y atienden las diferentes características y necesidades del ser humano, es de vital importancia revisar creencias y prácticas. En estos momentos que el mundo se enfrenta a grandes retos ecológicos, económicos y sociales, resulta imperante que la educación de calidad llegue a todas las poblaciones brindando igualdad de oportunidades.

## REFERENCIAS

- Bauermeister, J. J. (2008). *Hiperactivo, impulsivo, distraído. ¿Me conoces? Guía acerca del déficit atencional para padres, maestros y profesionales*. Guilford. <https://www.guilford.com/excerpts/bauermeister.pdf?t=1>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education.
- CAST. (2020). *CAST, University of Kansas to Build Scalable UDL Coaching Model*. <https://www.cast.org/news/2020/cast-university-of-kansas-scalable-udl-coaching-model>
- Duda, B. (2011). *El coaching para el TDAH: aspectos teóricos y prácticos*. APDA.
- Duda, B. y Susano J. (2023). *#aulaDUA. Diseño Universal para el Aprendizaje*. APDA.
- Dweck, C. (2019). *La mentalidad que puede cambiar la vida de un niño* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=cBYMq\\_gPULc&ab\\_channel=AprendemosJuntos2030](https://www.youtube.com/watch?v=cBYMq_gPULc&ab_channel=AprendemosJuntos2030)
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Mace, R. (1998). *The Center for Universal Design*. Archived from the original on March 19, 2018.
- Ramos, Y., Martínez, S. y Annía, M. G. (2019). El coaching en educación. Utilidad para la transformación escolar mediante la sistematización de experiencias. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 2(89), 1388-1439. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8188298>
- Salvado, J. J. (2020). Las potencialidades del uso del lenguaje positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Tecnología, Ciencia y Educación*, (15) 81-103.
- UIS. UNESCO Institute for Statistics. (2012). *A place to learn: Lessons from research on learning environments*. Technical paper 9. UIS.



UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). El 40% de la población no tiene acceso a la educación en un idioma que entienda. <https://es.unesco.org/news/40-poblacion-no-tiene-acceso-educacion-idioma-que-entienda>

# ¡Comienza la acción! Una vivencia inclusiva en la educación de jóvenes

**María Luisa Belmonte**

marialuisa.belmonte@um.es

Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

**José Antonio García-Candel**

joseantonio.garcia34@um.es

Universidad de Murcia. Facultad de Educación

## RESUMEN

La intención de las instituciones de educación superior por lograr una mayor inclusión educativa en sus aulas ha favorecido que cada vez sean más frecuentes prácticas educativas que unifican educación universitaria y discapacidad intelectual. La intervención *Segundos fuera* se lleva a cabo de forma simultánea con dos grupos de estudiantes en la Universidad de Murcia. Por un lado, con estudiantes con discapacidad intelectual que participan en el proyecto formativo Todos Somos Campus, que versa sobre transición a la vida adulta y activa. Por otro, con estudiantes sin discapacidad de segundo curso del Grado de Educación Social de la misma universidad. El objetivo de esta experiencia ha sido el de reducir los prejuicios y estereotipos entre ambos grupos mediante la comunicación directa y el conocimiento mutuo.


**PALABRAS CLAVE:** Inclusión educativa, personas con discapacidad intelectual, universidad, estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

Desde la creación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el cambio progresivo de paradigma hasta un modelo de intervención social ha provocado que actualmente se defienda la discapacidad como construcción social y no como característica personal (Manzanera y Brändle, 2019), siendo este un avance muy significativo (Mirete et al., 2022). La inclusión educativa busca reducir y eliminar cualquier proceso que conduzca a la exclusión, como barreras y prejuicios. Además, tiene como objetivo crear espacios que faciliten una enseñanza de calidad, interactiva y socializada, que permita el pleno desarrollo de todos los estudiantes (García, 2019).

A lo largo de los años, la educación universitaria y el colectivo de estudiantes con discapacidad intelectual no han sido muy compatibles (Brewer y Movahedazarhouli, 2019). Sin embargo, las instituciones de educación superior están empezando a ofrecer oportunidades en la vida del campus (Ryan et al., 2019), lo cual representa un avance significativo en cuanto a esta inclusión (Melero et al.,






2019). Así, en el afán de asegurar la igualdad de oportunidades y favorecer la inclusión de estudiantes con discapacidad, las universidades han adoptado los principios de la educación inclusiva en sus políticas y prácticas diarias (Moriña, 2017). En este sentido, en 2017, en la Universidad de Murcia, gracias a la Fundación ONCE, se puso en marcha la primera convocatoria de programas universitarios de formación para el empleo, enfocados en jóvenes con discapacidad intelectual. Esta iniciativa no solo tenía como objetivo proporcionar capacitación laboral a estas personas, sino también fomentar su participación en la vida universitaria (Mejía y Pasillera, 2020).

El proyecto Todos Somos Campus, financiado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil, en colaboración con la Fundación ONCE, ofrece la oportunidad a jóvenes con discapacidad intelectual de formarse en la Universidad de Murcia para mejorar su autonomía e inclusión laboral (Belmonte et al., 2020). Dicho programa busca mejorar las habilidades personales para facilitar la transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, fomentando oportunidades laborales en uno de los grupos más vulnerables de la sociedad (Belmonte et al., 2021). Así pues, incide directamente en la mejora de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las personas con discapacidad intelectual, abogando con firmeza por la participación de este colectivo como miembros de pleno derecho en su comunidad, lo que implica necesariamente promover sus potencialidades, es decir, facilitar recursos para el aumento de la inclusión laboral y social de este colectivo (García-Candel et al., 2023).

Este programa se enfoca en la educación inclusiva y la normalización comunitaria, lo que resulta muy beneficioso para la formación de estos estudiantes (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021). En definitiva, educar en la diferencia significa valorar la comunicación y la interacción entre personas distintas, lo que se considera esencial para comprender lo diverso como un elemento de aprendizaje positivo y necesario (Mejía y Pasillera, 2020).

La experiencia en cuestión es altamente relevante, ya que busca crear una conexión más cercana entre estudiantes universitarios con y sin discapacidad intelectual, de edades similares. La implementación de la educación inclusiva en las aulas universitarias, donde no solo los estudiantes con discapacidad se benefician, sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje en general, es un paso importante hacia una universidad más concienciada y accesible (Mejía y Pasillera, 2020). Además, como señalan Silva y Maturana (2017), tanto los estudiantes universitarios con discapacidad como los que no la tienen, pueden lograr un aprendizaje más profundo si se construye desde la colaboración entre iguales. Este enfoque promueve una comprensión positiva y necesaria de la






diversidad como un elemento de aprendizaje valioso.

### **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA**

La iniciativa *Segundos fuera* aquí descrita ha sido llevada a cabo con la participación de los 19 estudiantes que conforman el programa formativo Todos Somos Campus de la Universidad de Murcia, en el curso académico 2022-2023 y un grupo de 50 estudiantes de la asignatura Evaluación de Programas Educativos y Sociales, de 2º de Educación Social de la Universidad de Murcia. Además, la docente encargada de la experiencia imparte docencia tanto en la asignatura como en el programa Todos Somos Campus, en áreas como habilidades emocionales en la empresa y entrenamiento cognitivo para el empleo, autoestima, autoconocimiento, autocontrol, confianza, afrontamiento de resultados y lenguaje y expresión comunicativa. Durante toda la experiencia, el personal de apoyo técnico de Todos Somos Campus supervisó la actividad de manera participante y observadora.

La experiencia se originó con la finalidad de fomentar la inclusión y la interacción social entre los estudiantes. Para ello, a través de una metodología activa y participativa que se considera innovadora y contribuye al aprendizaje inclusivo (Fernández y Ponce de León, 2016), los estudiantes de Todos Somos Campus prepararon y expusieron una presentación visual (previamente ensayada días anteriores) sobre el objetivo del Proyecto, su metodología y las características principales del ciclo formativo para personas con discapacidad intelectual que ellos mismos están cursando, favoreciendo así la formación hacia la igualdad de la diferencia, a fin de ir consolidando un conocimiento real sobre la discapacidad alejado de prejuicios y falsas creencias (Mirete et al., 2020). A continuación, se crearon grupos mixtos, en los que un estudiante de Todos Somos Campus se asoció con uno o dos estudiantes del Grado de Educación Social, y se proyectó en la pizarra del aula un listado de veinte preguntas (Tabla 1), para entablar conversación entre los miembros de cada grupo.



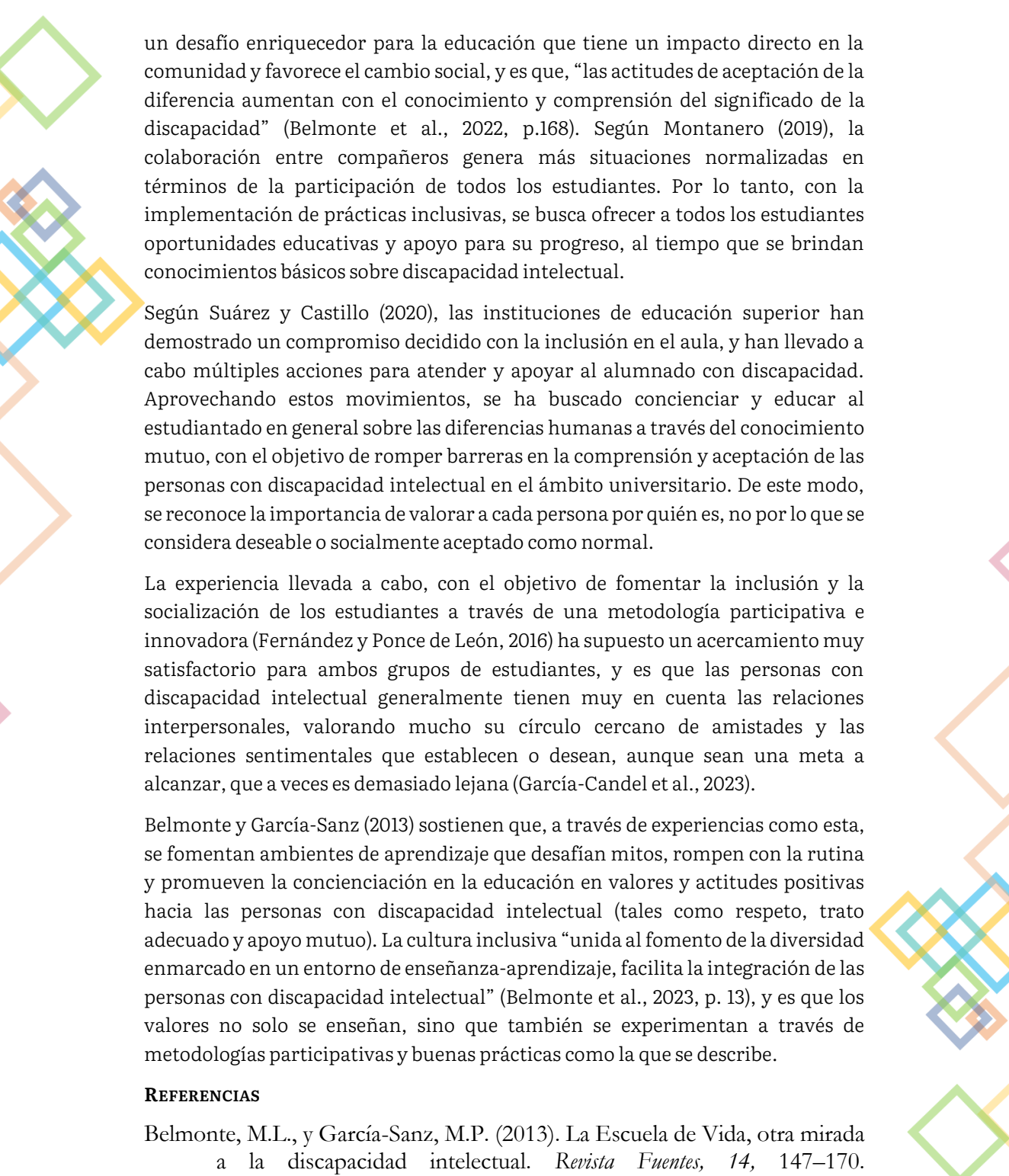
**TABLA 1.** Listado de cuestiones a responder

Preguntas	Cuestiones a responder por los participantes
Pregunta 1	¿Cuál es tu grupo de música favorito?
Pregunta 2	¿Qué película has visto más de 100 veces?
Pregunta 3	Si pudieras ir a cualquier parte ¿dónde sería?
Pregunta 4	¿Cuál es el último concierto que has visto?
Pregunta 5	Si pudieras elegir un superpoder ¿cuál sería?
Pregunta 6	¿Tienes algún tatuaje? ¿Dónde?
Pregunta 7	¿De dónde eres?
Pregunta 8	Dime un recuerdo de tu infancia
Pregunta 9	Si fueses un animal ¿cuál sería?
Pregunta 10	¿Cuál ha sido tu último viaje?
Pregunta 11	¿Cuándo es tu cumpleaños?
Pregunta 12	¿Tienes mascota? ¿cómo se llama?
Pregunta 13	¿Cuál es tu color favorito?
Pregunta 14	Di algo que odies
Pregunta 15	¿Cuál es tu pasión?
Pregunta 16	¿En qué época histórica te habría gustado vivir?
Pregunta 17	¿Cuál ha sido el sueño más extraño que has tenido?
Pregunta 18	¿Te gusta salir de fiesta, o eres más de peli y manta?
Pregunta 19	Menciona una persona importante en tu vida
Pregunta 20	¿En qué animal te gustaría transformarte?

Los integrantes de cada grupo dispusieron de tres minutos para intercambiar estas cuestiones entre ellos. Transcurrido ese tiempo, se habían de formar aleatoriamente nuevos grupos mixtos, y vuelta a empezar el proceso de conocimiento mutuo entre los estudiantes. Tras varias rondas, se pone fin a los intercambios comunicativos y se deja tiempo libre para que las relaciones fluyan, ahora ya sin mediación. La actividad tenía como fin último propiciar la interrelación entre ambos colectivos estudiantiles para, por un lado, reducir los prejuicios y estereotipos mediante la comunicación directa y el conocimiento mutuo, y por otro, potenciar la espontaneidad y naturalidad de las relaciones sociales entre personas con y sin discapacidad al ofrecer un ejemplo experiencial que derribe barreras y miedos de ambos colectivos, que anteriormente habían sido detectados en una evaluación de necesidades (Belmonte et al., 2022; Mirete et al., 2022).

## **CONCLUSIONES**

Belmonte et al. (2020) afirman que existen diversas definiciones del concepto de educación inclusiva, pero todas ellas coinciden en considerar la diversidad como



un desafío enriquecedor para la educación que tiene un impacto directo en la comunidad y favorece el cambio social, y es que, “las actitudes de aceptación de la diferencia aumentan con el conocimiento y comprensión del significado de la discapacidad” (Belmonte et al., 2022, p.168). Según Montanero (2019), la colaboración entre compañeros genera más situaciones normalizadas en términos de la participación de todos los estudiantes. Por lo tanto, con la implementación de prácticas inclusivas, se busca ofrecer a todos los estudiantes oportunidades educativas y apoyo para su progreso, al tiempo que se brindan conocimientos básicos sobre discapacidad intelectual.

Según Suárez y Castillo (2020), las instituciones de educación superior han demostrado un compromiso decidido con la inclusión en el aula, y han llevado a cabo múltiples acciones para atender y apoyar al alumnado con discapacidad. Aprovechando estos movimientos, se ha buscado concienciar y educar al estudiantado en general sobre las diferencias humanas a través del conocimiento mutuo, con el objetivo de romper barreras en la comprensión y aceptación de las personas con discapacidad intelectual en el ámbito universitario. De este modo, se reconoce la importancia de valorar a cada persona por quién es, no por lo que se considera deseable o socialmente aceptado como normal.

La experiencia llevada a cabo, con el objetivo de fomentar la inclusión y la socialización de los estudiantes a través de una metodología participativa e innovadora (Fernández y Ponce de León, 2016) ha supuesto un acercamiento muy satisfactorio para ambos grupos de estudiantes, y es que las personas con discapacidad intelectual generalmente tienen muy en cuenta las relaciones interpersonales, valorando mucho su círculo cercano de amistades y las relaciones sentimentales que establecen o desean, aunque sean una meta a alcanzar, que a veces es demasiado lejana (García-Candel et al., 2023).



Belmonte y García-Sanz (2013) sostienen que, a través de experiencias como esta, se fomentan ambientes de aprendizaje que desafían mitos, rompen con la rutina y promueven la concienciación en la educación en valores y actitudes positivas hacia las personas con discapacidad intelectual (tales como respeto, trato adecuado y apoyo mutuo). La cultura inclusiva “unida al fomento de la diversidad enmarcado en un entorno de enseñanza-aprendizaje, facilita la integración de las personas con discapacidad intelectual” (Belmonte et al., 2023, p. 13), y es que los valores no solo se enseñan, sino que también se experimentan a través de metodologías participativas y buenas prácticas como la que se describe.

#### **REFERENCIAS**

Belmonte, M.L., y García-Sanz, M.P. (2013). La Escuela de Vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147–170.

<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2357>

- Belmonte, M.L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), 263-279. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: “We Are All Campus”. *Journal of Intelligence*, 9(50), 1-12. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050>
- Belmonte, M.L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A.B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>
- Belmonte, M.L., Mirete, A.B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Belmonte, M. L., Fernández, N., y Mirete, A.B. (2023). Cuentos para la inclusión y el cambio de actitudes hacia la diversidad. *Revista Brasileira de Educação*, 28, <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280027>
- Brewer, R., y Movahedazarhouligh, S. (2019). Students with intellectual and developmental disabilities in inclusive higher education: perceptions of stakeholders in a first-year experience. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184>
- Fernández, T., y Ponce de León, L. (2016). Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Pirámide.
- García-Candel, J.A., Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2023). Expectations of Personal Life Development and Decision-Making in People with Moderate Intellectual Disabilities. *Journal of Intelligence*, 11(24), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11020024>
- García, M. (2019). La importancia de la formación integral en los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. *Rebuso*, 4(2), 46-57. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1747>
- Manzanera, S., y Brändle, G. (2019). The Type of Disability as a Differential Factor in Entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(S2), 1-10. <https://doi.org/10.14349/sumneg/2019.V10.N22.A5>

- 
- 
- Mejía, P.E., y Pasillera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 40-61. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/449/572>
- Melero, N., Moriña, A., y Perera, V.H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Mirete, A. B., Belmonte, M.L., y Maquilón, J.J. (2020). Diseño, aplicación y validación de un instrumento para Valorar las Actitudes hacia la Diversidad del Alumnado (VADA). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 185-207. <https://doi.org/10.6018/reifop.413851>
- Mirete, A.B., Belmonte, M.L., Mirete, L., y García-Sanz, M.P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion, *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Ryan, J.B., Randall, K.N., Walters, E., y Morash-MacNeil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. <https://doi.org/10.3233/JVR-180988>
- Silva, J., y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117-131. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es)
- Suárez, B., y Castillo, I.S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 130-152. <https://doi: 10.15366/tp2020.35.11>

# Apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad en la Licenciatura en Educación (UACJ)

Janeth Martínez Martínez  
janetconhuacj@gmail.com  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

## RESUMEN

Este trabajo reporta la experiencia de creación, gestión, implementación y evaluación continua de un proyecto que se abrió como un servicio social dentro de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez para el acompañamiento de un estudiante con discapacidad visual congénita que estudia la licenciatura en Educación. En esta institución es la primera vez que se abre un servicio social como este, lo cual es llamativo ya que cada vez hay más estudiantes que presentan alguna situación de discapacidad. Este servicio ha ido madurando desde hace más de tres años que comenzó y ha logrado conocer y acompañar en breves etapas a estudiantes de otras carreras con alguna necesidad educativa especial. Al difundir este trabajo, se pretende avanzar hacia la inclusión educativa de alumnas y estudiantes universitarios en situación de discapacidad creando comunidades más abiertas, respetuosas e informadas hacia la diversidad.

**PALABRAS CLAVE:** Nivel superior, inclusión, personas en situación de discapacidad, servicio de acompañamiento.

## INTRODUCCIÓN

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se encuentra en el estado de Chihuahua, al norte de México y es una universidad pública fundada en 1973, que cuenta con una intensa vida universitaria, con tres institutos y tres divisiones multidisciplinarias, reúne 62 licenciaturas, 17 especialidades, 34 maestrías y 10 doctorados. Esto implica una comunidad amplia de estudiantes, profesores, auxiliares, autoridades y personal de apoyo. A este colectivo amplio y diverso se le llamará en el presente trabajo comunidad universitaria.

Los orígenes de este servicio responden a una iniciativa estudiantil, de la cual la autora es una facilitadora, apoyando a los estudiantes en la construcción los fundamentos teóricos que lo sustentan, logrando que esta teoría permita una práctica rica e interesante, que no estará exenta de dificultades, retos y áreas de oportunidad que se han reconocido y las cuales requieren inmediata atención. Cabe señalar que esta actividad, ha logrado abrirse a diferentes disciplinas, asesorando y acompañando, aunque sea coyunturalmente a otros profesores y estudiantes de la comunidad universitaria. De las cuales se presentan algunas de las experiencias de años de trabajo.



## **APOYO A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN (UACJ)**

En este trabajo confluyen las vidas, historias, aspiraciones, acciones, dudas, preguntas de muchas personas, de los que la autora ha tenido la suerte de organizar y acompañar como coordinadora del proyecto #1478 “Servicio de sombras para personas con Necesidades Educativas Especiales” a nivel universitario. Registrado por la coordinación de la licenciatura en Educación, del Instituto de Ciencias Sociales y Administración, de las Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.


Corría el mes de agosto de 2019 para este semestre me fue asignada la clase Pedagogía I, que se llevaría a cabo los viernes, cuatro horas seguidas de 9:00 a 13:00 hrs. Este primer día ya dentro del aula empiezan a llegar los estudiantes y entra al salón uno, con un bastón indicando ceguera total. Al verlo entrar, mi primera reacción fue de sorpresa, luego interés, quise preguntarle muchas cosas en ese momento, pero preferí esperar al final de la clase. En general les pregunto los estudiantes como les fue en su primera semana, que les ha pasado, que les ha parecido la universidad y sobre todo si tienen alguna duda, de cómo funciona todo. Ahí levantó la mano este estudiante, preguntando donde estaba el departamento donde se atendía a estudiantes como él, le tuve que decir que dicho espacio en la universidad no existía.

El final de la clase, le pedí se quedará un momento para platicar conmigo, yo lo primero que le dije, fue ¿por qué nadie me aviso que usted estaría en mi curso? y ¿sí puso en su hoja de admisión tenía una necesidad educativa especial?, él me contestó que sí, él lo había puesto en la admisión y no sabía porque nadie había avisado a ninguno de sus maestros. Incluso, los maestros de sus otras 4 clases se mostraron algunos sorprendidos y otros molestos. En fin, le dije que a mí me daba mucho gusto que estuviera ahí, que era bienvenido y que me comunicara todo lo que fuera necesitando, durante el curso. Pero, hasta ahí llego mi comentario.

El siguiente lunes, saliendo de una de mis clases, encuentro nuevamente a este chico, acompañado de dos alumnas y me las presenta a una de ellas él ya la conocía porque son vecinos. Las dos chicas de tercer semestre de la misma carrera que él, eran amigas, y empezaron a acompañar a este estudiante a movilizarse por el campus, rectificar algunas rutas para llegar a espacios importantes, identificar salidas, entradas, etc., todo esto lo venían haciendo por iniciativa propia.

Yo también me dirigí a comentar la situación con la entonces coordinadora de la licenciatura de Educación, la que me respondió que no sabía si había algún protocolo, apoyo especial o programa, para acompañarlo; y se comprometió a





investigarlo a la brevedad, descubriendo que no existía ningún apoyo institucionalizado.


Al día siguiente vuelvo a encontrar a las dos chicas, solas; y me cuentan muchas cosas que le han pasado a este estudiante ya en su segunda semana de clases en la universidad, en ese momento una de ellas me pregunta: ¿maestra no podríamos ser sombras de este compañero?, la idea me pareció interesante, les respondí me parecería bien, yo puedo capacitarlas, ustedes ¿qué necesitarían?, les pregunté, ¿ya tienen el servicio social?, ellas respondieron que no. Surgió entonces la oportunidad perfecta, esos espacios en que se abre un poquito la puerta y nos colamos todos. Así pensamos juntos las dos chicas, nuestro compañero con discapacidad visual y yo, como podíamos proponer un programa de servicio social que atendiera sus necesidades y que fuera de beneficio para los estudiantes que requirieran de horas de servicio social.

Les dije a las compañeras que, si veían al compañero en cuestión, le dijeran que, si podíamos hablar, ellas me llamaron más tarde, diciéndome que ya había terminado sus clases y me esperaba cerca de coordinación. Me acerqué a dicho espacio y le comenté la iniciativa de sus compañeras, que yo estaba dispuesta a acompañarlos y que, si él se comprometía, mi objetivo era uno sólo: verlo graduarse... Él se animó mucho, y se comprometió al cien por ciento.

Acudí inmediatamente a la coordinación del programa, preguntando cómo podríamos “abrir” (registrar formalmente) dicho servicio, la coordinadora me pidió que elaborara un proyecto y se lo enviara para registrarlo a través de la coordinación, donde yo fungiría como coordinadora académica.

Al día siguiente presente a coordinación una ficha técnica del proyecto. Habré de señalar que les llamamos “maestros sombra de nivel universitario”, por iniciativa de las alumnas, al ir capacitándonos y leyendo sobre el tema, pensamos otras opciones, pero decidimos dejar esta denominación por ser más clara y cercana a la comunidad universitaria. La coordinadora del programa inmediatamente realizó el registro así que en la segunda semana de clases implementamos este servicio social.

En este primer semestre el trabajo fue bastante duro, ya que nos pusimos a investigar, leer, y las sombras fueron capacitadas, yo me di a la revisión de múltiples materiales para ir desarrollando y precisando nuestros primeros documentos (ficha técnica y proyecto completo, manual de buenas prácticas, instrumentos de imagen inicial, materiales de lectura, capacitación y elaboración de bitácoras), y nuestro usuario junto con las prestadoras de servicio, fueron organizando el trabajo cotidiano.



Habrá que decir a muy grosso modo que los fundamentos del servicio son los siguientes:

Filosofía del servicio:

- Revalorar la capacidad en la discapacidad y entender la medida en que es el entorno el que discapacita.
- Acompañar procesos educativos.
- Promover el aprendizaje para la vida independiente.

### **OBJETIVO**

Este servicio de acompañamiento pretende auxiliar tanto al joven universitario con alguna necesidad educativa especial (NEE), a los maestros que lo formarán, a los tutores que acompañarán en el proceso y a la misma institución a la que pertenece para el logro de los objetivos académicos del estudiante universitario con NEE.

Nuestro servicio está construido sobre cuatro pilares conceptuales fundamentales:


- La Discapacidad y la educación de calidad como un derecho
- Las Barreras para el aprendizaje y la participación (estudio, análisis e intervención educativa)
- La figura del maestro sombra como apoyo y promotor de la vida independiente
- La elaboración de adecuaciones y ajustes razonables del curriculum como una estrategia central de intervención educativa

Ahora, para efectos de este relato dividiré el proceso por el que hemos pasado en los tres niveles en que está dividida la licenciatura (principiante, intermedio y avanzado).

#### 1. Nivel principiante (1º, 2º y 3º semestres)

El estudiante empezó en este primer nivel a desarrollar herramientas y estrategias para realizar con más eficacia sus tareas y actividades escolares. Tuvo que reorganizar por completo su vida. Ya que desde que supo que iba a entrar en la universidad decidió que debía desplazarse desde su casa él sólo, ya que tenía un vecino con servicio de “taxi por aplicación”, que podría llevarlo y traerlo.

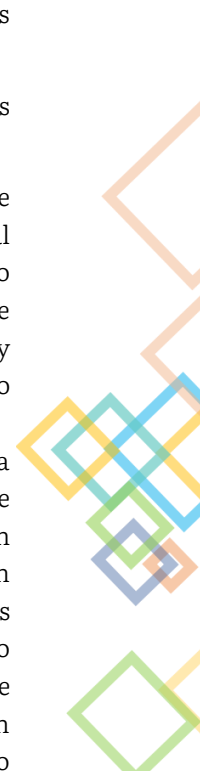
Así lo hizo, no sin contratiempos, retrasos, fallas de comunicación y problemas con los recursos económicos, por lo que el usuario tuvo que trabajar más horas por la tarde. Habrá que decir que un enorme reto para él en este nivel fue su comunicación y el control de impulsos, en ese proceso creo todo el equipo nos ayudamos a controlar nuestros propios demonios.



La interacción que proponía esta actividad en el nivel principiante fue bastante intensa. Formar un verdadero grupo de trabajo, solidario, comprometido y eficaz, es sumamente complicado. Trabajamos muy intensamente ya sobre la marcha de este primer semestre lo mejor que pudimos. Hacia el segundo semestre estas mismas alumnas fungieron como sombras e incorporamos a otra compañera. Ahí decidimos hacer reuniones semanales a las 6:00 am porque era el horario que mejor quedaba a las alumnas. Los problemas de comunicación fueron bastante cotidianos dentro del grupo ya que las otras alumnas también tenían trabajos y familias que atender, pero al final diseñamos estrategias para tener una comunicación clara y asertiva y organizar mejor las agendas de todos.

Habría que decir, que también en ese primer semestre me di a la tarea (la segunda semana de clases) de hablar con los profesores de nuestro usuario, haciéndoles saber que estábamos arrancando este servicio y que estábamos en la mejor disposición de ayudarlos en las adecuaciones y ajustes necesarios para sus materias. Los profesores se mostraron todos dispuestos y sorprendidos de que tan pronto hubiéramos arrancado estas acciones. Con los profesores hemos recomendado algunas lecturas que los sensibilicen e informen, ejercicios y actividades de evaluación. Este modelo se fue afinando con el paso de los semestres, desde el segundo semestre la primera semana de actividades administrativas y ya confirmadas las materias que el usuario cursara, hacemos reunión de presentación del equipo con todos los profesores.

Con respecto a los profesores en este nivel principiante quisiera comentar tres incidentes interesantes:


- Cambio de salón: En el segundo semestre, ya en la tercera semana de clase un maestro solicito un cambio de salón -para “facilitarle” la vida al estudiante-, al comentármelo el usuario, se encontraba un poco desubicado, debido a que él se prepara antes de que inicie el semestre buscando sus salones y haciendo los recorridos para calcular distancias y tiempos, elaborando sus rutinas de desplazamiento, y con este cambio tuvo que empezar de nuevo.
  - Exámenes: Como a cualquier docente nos interesa y preocupa mucho la evaluación, de todos los estudiantes claro, pero aún más de un estudiante en condiciones especiales. Exámenes impresos, en papel, muy largos, con preguntas demasiado largas, nos dificultan la tarea con un estudiante con discapacidad visual. Con un maestro insistimos que con tiempo nos avisará si requería alguna ayuda, con un poco de desconfianza nos dijo que no, que para los exámenes no, aunque personalmente me comprometí a vigilar todos los detalles del usuario y las sombras con relación a su examen (para asegurar que no lo compartirían, venderían o
- 

filtrarían de alguna manera). Antes le pedí permiso al maestro para que la sombra pudiera leerle y escribir las respuestas a nuestro usuario, para lo que les di una capacitación a ambos e hicimos varios simulacros de examen de este tipo con antelación. El día del examen el profesor se dirigió a la sombra y le dijo “usted respóndalo si quiere y lo entrega, no pasa nada”, a lo que por supuesto la sombra se negó y lo realizaron como lo habíamos practicado.

- Tiempo para las actividades: También sucedió con un profesor, que pedía multitud de actividades, tareas y ejercicios un día antes de su clase, algunas veces, y otras unas siete u ocho actividades para cada fin de semana. Por supuesto -personalmente- estoy a favor del trabajo duro y constante, ya que estamos formando profesionistas de calidad. Sin embargo, se presentó un “ataque de ansiedad colectivo”. Un día llegaron a mi oficina todas las cuatro sombras que había en ese momento junto con el usuario. Me contaron la crisis en la que estaban, y que además todas las sombras se habían solidarizado con todas las tareas de esa materia y aun así no llegaban. Mi primera anotación fue sobre el tiempo, es decir que debieron comentármelo antes, segundo; si ya había intentado dialogar con el profesor y tercero, que me enseñaran el tipo de tareas solicitadas, y que parecían ser bastante fáciles así que les pregunte ¿porque se angustiaban tanto? Después de un largo diálogo y reflexión que nos sirvió mucho a todos. Decidimos que lo mejor era que usuario y sombra comentaran la situación con el profesor, si no teníamos buenos resultados me acercaría a platicar con él. Ellos por supuesto prepararon un discurso, claro, contundente y respetuoso, y hablaron con él, después me comentaron que el maestro los escucho atento y sorprendido, les dijo que en muchas cosas tenían razón y le encantaba que se lo hubieran dicho, el profesor la siguiente clase, presento la situación a todo el grupo e hizo un importante ajuste a su planeación de clase. Esta me parece una experiencia fantástica, donde se promueve el diálogo y el respeto.

## 2. Nivel intermedio (4º, 5º y 6º semestres)

Sobre el equipo de trabajo decidí la rotación de los estudiantes según necesitaran horas de servicio, es decir hay quien necesita la continuidad de dos semestres y otros sólo uno, además propuse que hubiera una sombra por curso que acompañara a nuestro usuario y que diversificáramos las actividades, es decir podrían hacer el acompañamiento de una clase con el usuario, difusión de información y campañas de concientización e investigación. Así, creció la presencia del servicio en la universidad.




También como parte del camino recorrido cada vez cuidamos más el registro de la experiencia en las bitácoras y los mecanismos de evaluación. En este nivel el mismo usuario se autorreguló mejor, y tuvimos menos incidentes dentro del equipo. También mi intervención, capacitación y organización del equipo creo fue más oportuna y los prestadores del servicio fueron estudiantes muy cumplidos y comprometidos. Sufrimos, también el cambio en las horas necesarias para la realización del servicio social pasando de 300 a 480, lo que principalmente causó confusión en los estudiantes y en los mecanismos administrativos, pero a lo largo se pudo resolver.


Es buen momento para comentar los retos administrativos que hemos enfrentado. Hemos notado que la información de muchas instancias de la universidad no fluye de manera adecuada, que no hay apoyos institucionales, que la capacitación y actualización de los profesores no es adecuada con relación a este tema y que las campañas de información y sensibilización sobre este colectivo son muy pocas. Los mecanismos de inscripción cada semestre, por ejemplo; son una tortura, las plataformas de registro de información y trámites administrativos, no tienen ninguna adecuación, los tiempos en que se abren y cierran procesos, no consideran las características de estos estudiantes. Ahí hay una enorme área de oportunidad para nuestra institución.

Además, habrá que decir, que se nos atravesó la pandemia, con lo que enfrentamos los retos relacionados con el manejo de la tecnología, con muy pocas ayudas en nuestro país para las personas invidentes y aún menos ajustes y apoyos en nuestra universidad para este tipo de estudiantes. Se requirió aprender apresuradamente los elementos de la plataforma institucional y de la plataforma Teams que se manejó durante la pandemia. Además de las condiciones específicas de los hogares de cada uno de nosotros.

En cuanto a los cursos, el reto más importante que afrontamos en este bloque fue el curso de estadística, por varias razones. La primera, es el temor que en general los estudiantes en nuestra licenciatura tienen hacia la estadística, aunado al rezago sistemático que presentan los estudiantes, y los estudiantes con discapacidad aún más. Después el hecho de que es programado en el área de economía, donde se seleccionan y contratan los profesores, lo que no nos permitió establecer mayor comunicación previa a comenzar el curso. Ya el estudiante inscrito, la profesora titular del curso, no pudo comunicarse con nuestro servicio, hasta que ya iniciadas las clases pude localizarla, todavía en el formato virtual.

Lamentablemente, este esfuerzo fracasó, e estudiante abandono la clase y esto trajo consigo que perdiera su beca de excelencia. En nuestro segundo intento, buscamos un profesor del área con interés de trabajar con nosotros previo al inicio del curso, sin embargo, hicimos varias charlas, pero el trabajo por los tiempos de





todos no pudo concretarse. Como muy bien dicen... “la tercera es la vencida”, así el estudiante trabajo de manera independiente con una sombra que lo preparo para la materia repasando algunos temas, y ella misma le recomendó el profesor con el que ella había cursado la materia, el profesor sumamente joven, hablo conmigo y se mostró sumamente dispuesto al trabajo y colaboro de manera constante con el usuario y su sombra. La materia resulto más fácil de lo que pensábamos y se obtuvo una calificación muy alta.


El segundo gran reto de este nivel fue el inicio de los cursos de investigación, señalando que son cursos que los estudiantes consideran de gran exigencia y dificultad, además de pensar que es un trabajo continuo de cuatro semestres preferentemente con un mismo profesor. Al principio el estudiante en cuestión mostró cierto temor hacia estos cursos (lo que hasta cierto punto es común), algunas dificultades que se presentaron fueron, que el estudiante escogió un profesor, con el cual no obtuvo un lugar, así que tuvo que cambiar rápidamente de opción de profesor, los horarios no siempre fueron adaptables a la situación del estudiante y cada semestre se presenta la preocupación de si alcanzará un cupo con el mismo profesor.


Los elementos que nos favorecieron fueron muchos, afortunadamente, uno de los más importantes fueron las sombras asignadas, la primera ya había cursado la materia y conocía un poco más los contenidos, la segunda tenía mucha disposición y creatividad para las actividades, aunque todavía no toma los cursos. La profesora, sin duda ha sido uno de los factores más importantes, porque su docencia siempre tomo en cuenta las necesidades del estudiante y supo adaptar y atender las peticiones tanto del estudiante como de las sombras. El tercero también muy importante, ha sido la disposición del estudiante que, aunque empezó los curso con ciertos temores, se fue enamorando poco a poco de la investigación y ha logrado interesantes avances.

### 3. Nivel avanzado (7º, 8º y 9º)

Estamos ya en el nivel avanzado, a punto de terminar esta experiencia de trabajo. A partir del 7º semestre el estudiante solicitó que quería ser cada vez más independiente, organizarse con sus sombras, y tomar más decisiones poco a poco. Con lo que estuve completamente de acuerdo.

En este nivel, hemos intentado que el estudiante acceda a experiencias académicas complementarias a su formación, especialmente dos: un libre y otra institucional. La actividad libre es la presentación de este estudiante en foros, conversatorios y talleres, en dónde él sea el ponente, conferencista, tallerista, hemos tenido tres actividades de este estilo de las que hemos aprendido mucho.





La actividad institucional de este nivel, son los cursos de prácticas educativas. Como sabemos la inmersión en el campo de lo educativo es de por sí compleja, y para un estudiante como nuestro usuario aún más, ya que nos hemos enfrentado a prejuicios y discriminación, allá afuera “en el mundo real”. En dónde encontrar una escuela, para que el estudiante en cuestión lleve a cabo sus prácticas ha sido complejo, hay autoridades escolares, que le han dicho “es que no sabemos en que emplearlo”. Las prácticas son el principal medio que la universidad propone para vincular a sus estudiantes con la realidad, con la práctica docente y con el trabajo en las aulas. Sin embargo y a pesar de los múltiples convenios, es muy difícil la entrada a las instituciones escolares.


Después de muchos esfuerzos, el estudiante logró ingresar a la misma secundaria donde él estudio, logrando un proceso interesante de inmersión a la realidad, donde los que fueron sus maestros, ahora lo llaman colega. Lo más interesante, para él ha sido la reafirmación, de haber encontrado su vocación en la docencia.

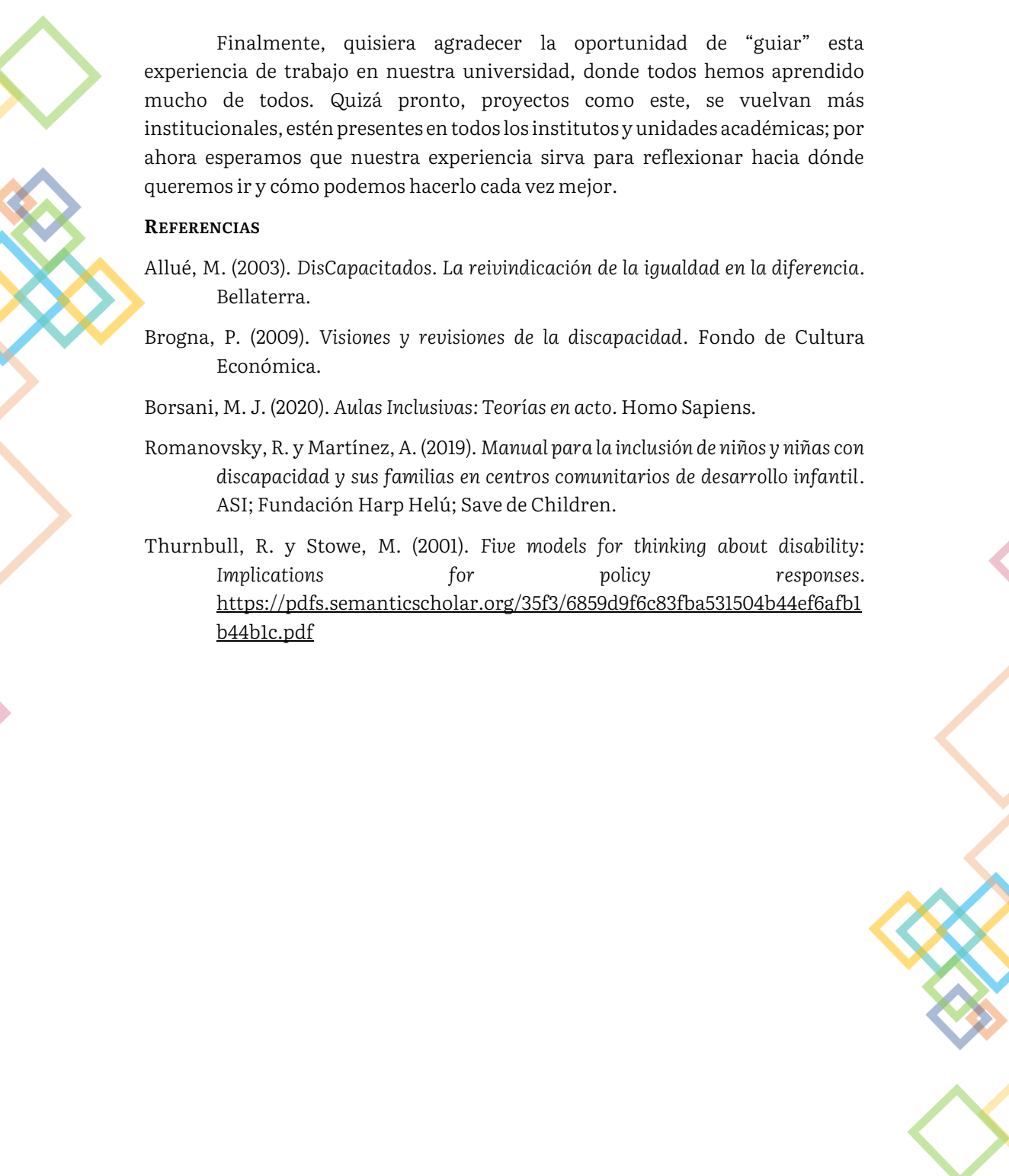
#### **CONCLUSIONES: RETOS Y PERSPECTIVAS**

He narrado en esta comunicación una experiencia de trabajo intensa, interesante, compleja y muy satisfactoria. Son varios los aspectos que han logrado que estemos cada día más cerca del objetivo: el ver a nuestro usuario graduándose.

El “Servicio de sombras para personas con Necesidades Educativas Especiales”, dentro de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ha logrado poco a poco visibilizarse, brindar información, capacitación, y sobre todo formar cada semestre equipos de trabajo que han acompañado a nuestro compañero estudiante de la licenciatura en Educación, en el logro de sus objetivos académicos; así como lograr que sus compañeros y compañeras realicen su servicio social, llevando a cabo actividades formativas en torno a la educación especial desde un modelo social y pedagógico inclusivo y atento a la diversidad.

Al final, es importante que sobre la base de esta experiencia se reflexione en torno a tres ideas fundamentales:

- El mundo está cambiando, y debemos ayudarlo a cambiar hacia sociedades más incluyentes y atentas a la diversidad y la inclusión.
  - Cada vez más vemos llegar al nivel universitario a chicos con alguna discapacidad o necesidad educativa especial, lo cual nos alegra mucho y nos exige informarnos, sensibilizarnos y actualizarnos, constantemente.
  - Como la educación es nuestro camino, estamos haciendo los esfuerzos necesarios para recibir cada vez mejor a nuestros a estudiantes con estas condiciones en nuestra universidad, porque creemos firmemente que todos tenemos derecho a una educación de calidad.
- 



Finalmente, quisiera agradecer la oportunidad de “guiar” esta experiencia de trabajo en nuestra universidad, donde todos hemos aprendido mucho de todos. Quizá pronto, proyectos como este, se vuelvan más institucionales, estén presentes en todos los institutos y unidades académicas; por ahora esperamos que nuestra experiencia sirva para reflexionar hacia dónde queremos ir y cómo podemos hacerlo cada vez mejor.

#### **REFERENCIAS**

- Allué, M. (2003). *DisCapitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Bellaterra.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Borsani, M. J. (2020). *Aulas Inclusivas: Teorías en acto*. Homo Sapiens.
- Romanovsky, R. y Martínez, A. (2019). *Manual para la inclusión de niños y niñas con discapacidad y sus familias en centros comunitarios de desarrollo infantil*. ASI; Fundación Harp Helú; Save de Children.
- Thurnbull, R. y Stowe, M. (2001). *Five models for thinking about disability: Implications for policy responses*. <https://pdfs.semanticscholar.org/35f3/6859d9f6c83fba531504b44ef6afb1b44b1c.pdf>



# Reconectando con la naturaleza: Transformando el entorno educativo

Ana Ramírez Cabrera

ana.ramirez@um.es

G. Enrique Ayuso Fernández

ayuso@um.es

Universidad de Murcia

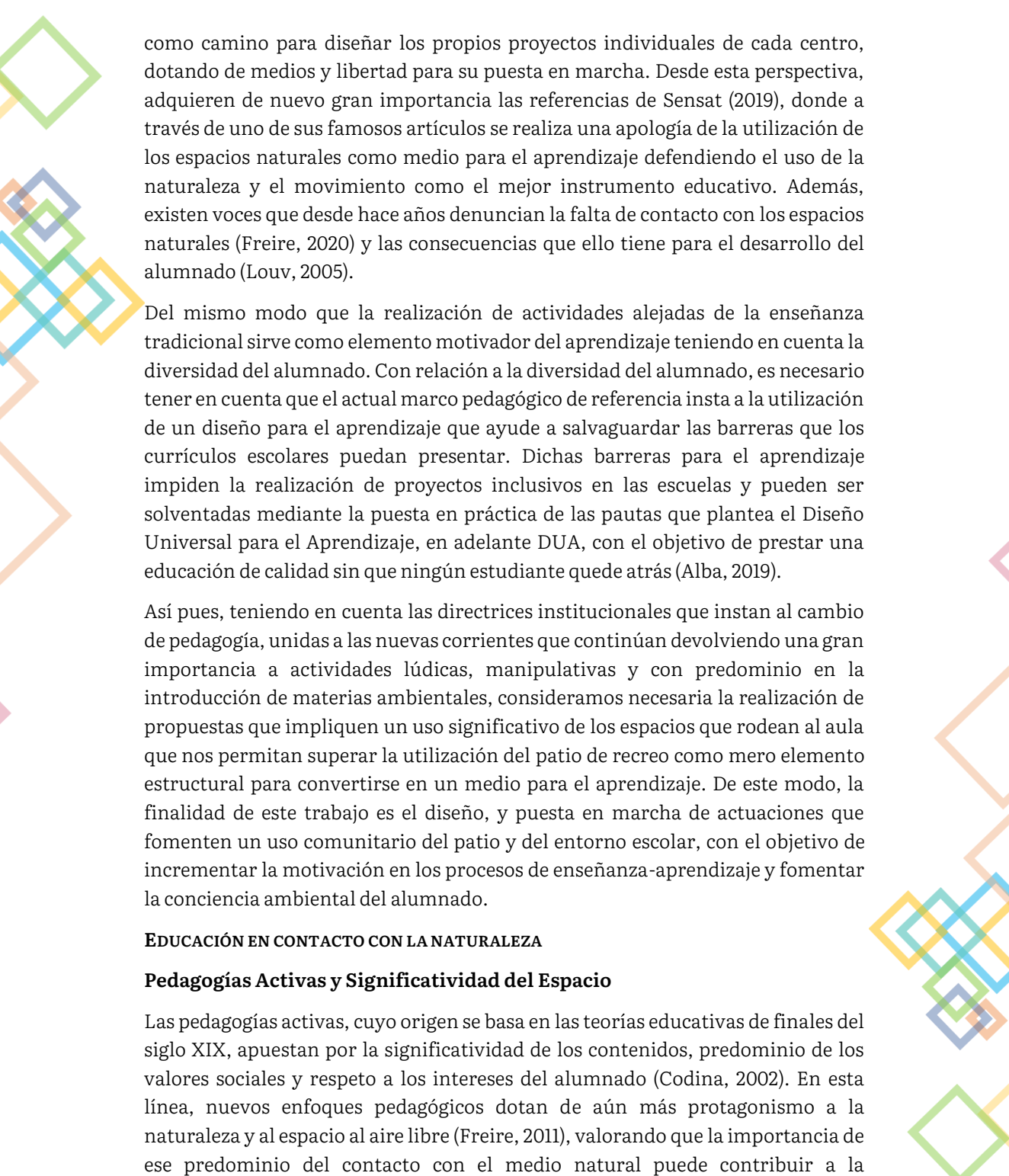
## RESUMEN

La investigación aborda la importancia del uso significativo del espacio al aire libre, especialmente el patio de recreo, como generador de aprendizajes en lugar de considerarlo simplemente como un espacio arquitectónico. En un contexto determinado por la situación pandémica donde se requería de una metodología al aire libre, se realizó una propuesta que se basa en una revisión teórica centrada en la educación en contacto con la naturaleza y la implementación de medidas inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje. A partir de lo anterior se proponen actividades globalizadas que buscan la adquisición de valores medioambientales y el aprendizaje de contenidos curriculares, al mismo tiempo que aumentan la motivación del alumnado en 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, es necesario tener en cuenta que el actual marco pedagógico de referencia 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.

## **EDUCACIÓN EN CONTACTO CON LA NATURALEZA**

### **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, no siempre ha podido permitirse llevar a cabo pedagogías altamente naturalistas y basadas en la no directividad, al no disponer en ocasiones 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. Hay estudios que argumentan que el uso de los espacios al aire libre puede ser tomados como un 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 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**


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 estudiantado. 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, 2020), 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 que se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el estudiantado (Valdivieso Burón, 2024) 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.

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 de trabajo:

- 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.
- Contribuir a la mejora y el cuidado del entorno escolar con actuaciones continuadas en el tiempo que permitan el desarrollo de habilidades conductuales.
- Elaborar, desarrollar y analizar propuestas globalizadas que contribuyan al desarrollo de la afectividad hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **PROPUESTA 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 discentes, 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 existe una amplia heterogeneidad, estos muestran cierta predisposición al aprendizaje con capacidad para expresar sus ideas. Por otra parte, dentro del grupo existen ciertos estudiantes 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, concurren 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 utilizaron principios metodológicos basados en el DUA, además de grupos de trabajo reducidos con el objetivo de garantizar la participación del alumnado. Por otra parte, la base sobre







la que versan 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 hace 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 diseñaron 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 se dispone. Por otra parte, se trabajan 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, por lo que se creó un calendario donde los estudiantes pueden 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 exprofeso 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.

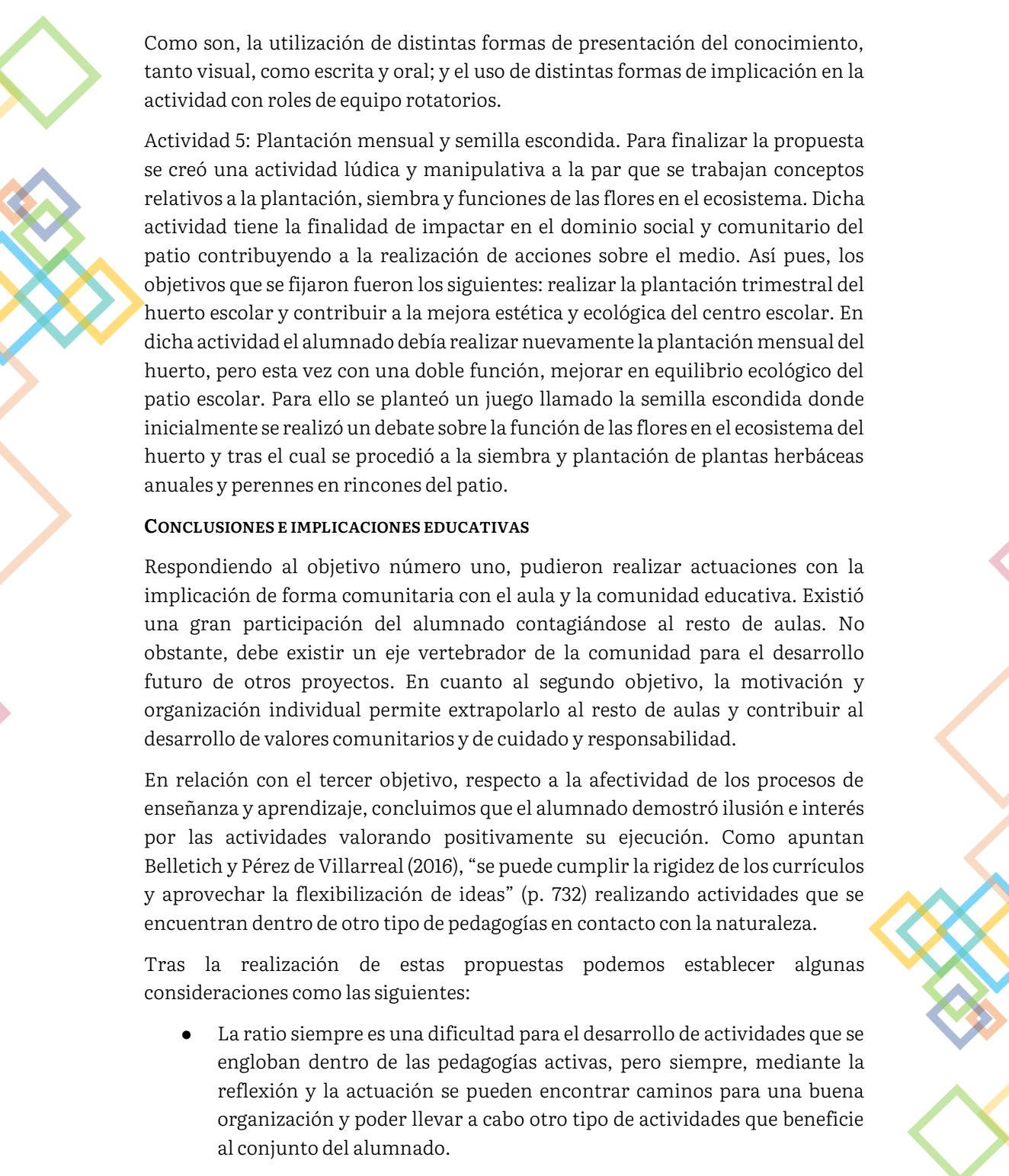
Actividad 4: ¿De dónde provienen nuestros alimentos? Diferenciada en tres fases con varias sesiones cada una. La finalidad de este proyecto es la realización de una actividad encaminada a introducir conocimientos sobre el método científico y el mundo de los alimentos. Para su consecución se establecieron 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=pkpJYvntOAO>. Para la visualización de este se presentó en el aula la maestra ataviada con herramientas científicas y una gran cesta de alimentos. Tras su reproducción se inició un debate mediante el cual el alumnado debía plantear posibles soluciones al problema con el que se encontraron, entre ellos, el desconocimiento de la población. Pero realmente ¿el alumnado conoce el origen real? Es por esto, por lo 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 sobrepasar 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 el uso 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 E IMPLICACIONES EDUCATIVAS**

Respondiendo al objetivo número uno, pudieron 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.

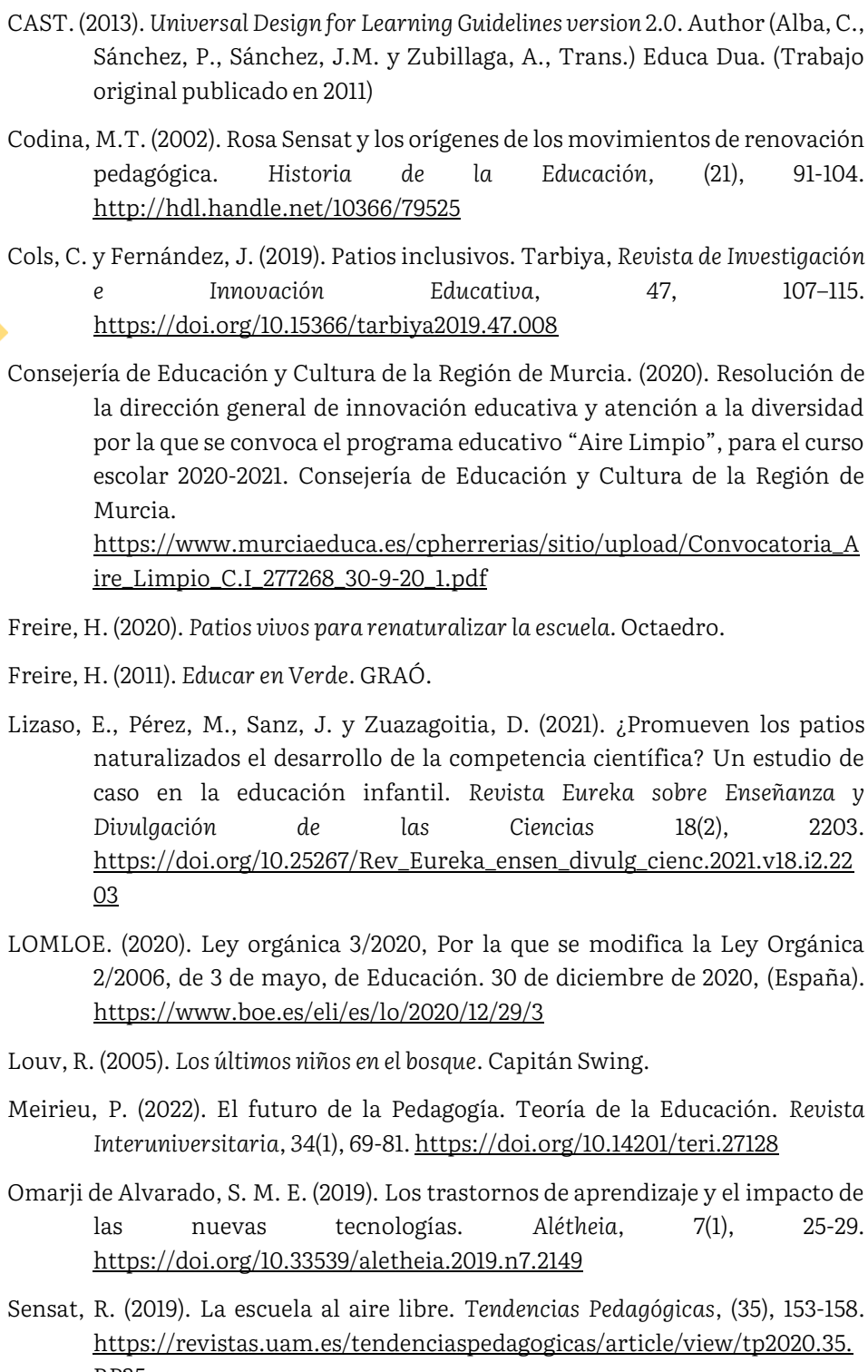


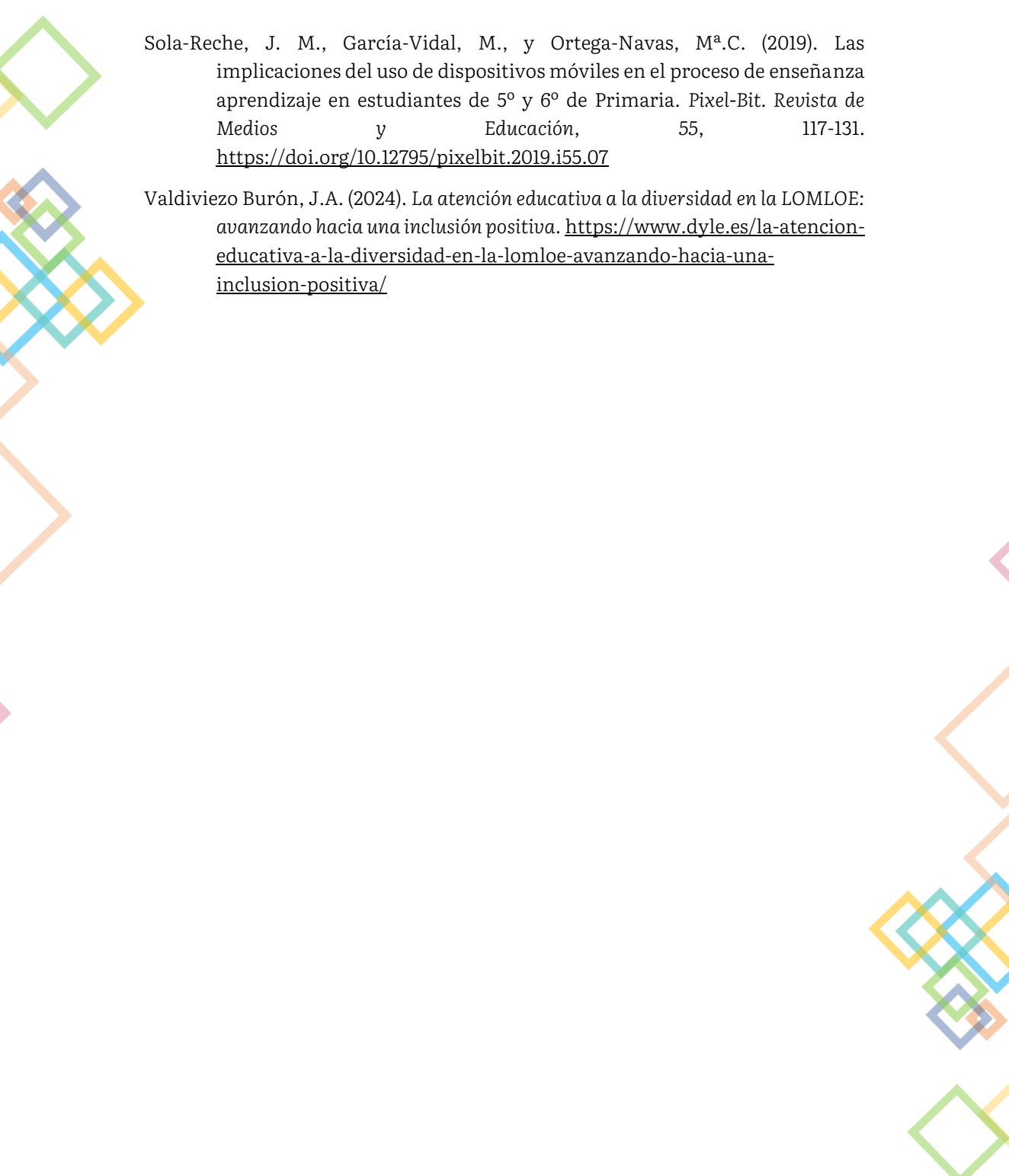
- En cuanto a la reflexión sobre si en realidad las actividades son inclusivas y se atiende a toda la diversidad que puebla las aulas. Es necesario ser autocríticos y mantener todos los sentidos alerta para detectar posibles barreras para el aprendizaje y sobre todo dialogar con el alumnado para encontrar puntos en común para generar ese gusto y pasión por el aprendizaje.

Una consideración final: el 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. <http://www.congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/679>
- 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 D. Caldevilla (coord.), *Trabajos docentes para una universidad de calidad* (pp. 717-734). 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*. 05(e), 1-12. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.01>

- 
- CAST. (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. 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://www.murciaeduca.es/cpherrerias/sitio/upload/Convocatoria\\_Aire\\_Limpio\\_C.I.277268\\_30-9-20\\_1.pdf](https://www.murciaeduca.es/cpherrerias/sitio/upload/Convocatoria_Aire_Limpio_C.I.277268_30-9-20_1.pdf)
- Freire, H. (2020). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Freire, H. (2011). *Educación 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), 2203. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i2.2203](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i2.2203)
- LOMLOE. (2020). Ley orgánica 3/2020, Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020, (España). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Louv, R. (2005). *Los últimos niños en el bosque*. Capitán Swing.
- Meirieu, P. (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://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.RP35>



Sola-Reche, J. M., García-Vidal, M., y Ortega-Navas, M<sup>a</sup>.C. (2019). Las implicaciones del uso de dispositivos móviles en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes 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>

Valdiviezo Burón, J.A. (2024). *La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: avanzando hacia una inclusión positiva*. <https://www.dyle.es/la-atencion-educativa-a-la-diversidad-en-la-lomloe-avanzando-hacia-una-inclusion-positiva/>

# **Estrategia basada en el Diseño Universal para Prevenir el Acoso Escolar en Niños, Niñas y Adolescentes. Esperando el momento de volver a conectarnos.**

**Rossana Méndez Salcido**

rossaname1210@gmail.com

*USAER 7614 Departamento de Educación Especial*

*Gobierno del Estado de Chihuahua*


## **RESUMEN**

Desde el área de psicología de USAER, se atiende de manera prioritaria el ambiente emocional del aula y el fortalecimiento de los vínculos entre los estudiantes como parte del camino hacia una escuela inclusiva y de una inclusión efectiva. Este trabajo se lleva a cabo con dinámicas socioemocionales, desde la corporeidad y el encuentro de los pequeños con sus pares, favoreciendo el contacto físico positivo; al estar confinados y con todas las dificultades emocionales que enfrentamos ante la pandemia, parecía una labor imposible en el ciclo escolar 2020-2021. Con el confinamiento debido a la pandemia, se rediseñaron actividades buscando la manera de abordarlas en reuniones por MEET con alguna acción que permitiera generar sentido de pertenencia y vínculos entre los estudiantes. Con el apoyo de su familia, cada niño elaboró su propio cuento, en donde será protagonista, para mandarlo al resto de los estudiantes, cada familia recibiría un cuento por semana, los demás estudiantes enviarían a su vez mensajes para el niño que mandó su cuento, generando un punto de encuentro entre ellos y que sirviera para conversaciones posteriores en las sesiones de clases virtuales. A partir de lo anterior se contemplan los Tres Principios del DUA: proporcionando múltiples formas de implicación de todos los estudiantes; cada uno desde sus posibilidades comunicativas, socioemocionales y/o cognitivas. así como desde las posibilidades técnicas y creativas de los padres de familia; se brinda acompañamiento a padres de niños con discapacidad para el abordaje del diagnóstico en el video que presentarían ante la comunidad. Generando estrategias de Feedback y comunicación y motivación en el trabajo a distancia.

**PALABRAS CLAVE:** DUA, ambiente emocional del aula, vínculos.

## **INTRODUCCIÓN**

Dentro de las prioridades a desarrollar desde el área de psicología de la USAER detectadas en los grupos de preescolar a los que se le realiza un acompañamiento por parte de los autores del presente trabajo se encuentran, atender de manera prioritaria el ambiente emocional del aula y el fortalecimiento de los vínculos



entre los compañeros de grupo con el fin de apoyar el camino hacia una escuela inclusiva. El presente trabajo se lleva a cabo a partir de dinámicas socioemocionales y de contacto físico positivo, desde la corporeidad y el encuentro de los pequeños con sus pares; al estar confinados en sus casas y con todas las dificultades emocionales que niños y adultos enfrentamos en el ciclo escolar 2020- 2021.


Las y los docentes nos encontrábamos frente al reto de generar formas de trabajo didáctico y materiales educativos para el apoyo del aprendizaje socioemocional y de resiliencia con producciones y medios creativos para abordar dichos contenidos, utilizando la tecnología para transformar la enseñanza y acceder de manera virtual para el fortalecimiento de los vínculos emocionales de los estudiantes y las familias. Así fue cómo surgió esta estrategia, con el propósito de generar mayor resiliencia en los niños, desde el área de Desarrollo Personal y Social, favoreciendo la autogeneración de emociones y con el indicador de logro y que el niño reconozca qué lo hace sentirse alegre, seguro y feliz.

#### **PROPUESTAS DE PREVENCIÓN**

Desde el área de psicología se diseñó este ejercicio, aprovechando un cuento que circulaba en el internet y que abordaba una situación similar a lo que se estaba viviendo. Se elaboró un video con dicho cuento (con la voz de una exalumna del preescolar) para motivar a los niños y padres de familia de embarcarse en esta actividad.

En las reuniones de planeación con las docentes se dio a conocer en qué consistiría el trabajo: compartir el video del cuento con las familias, en donde se habla de diferentes formas para demostrarse el cariño que se tienen: escribirse una carta, cantarse una canción, etc. El planteamiento era que los niños vieran dicho cuento y posteriormente cada niño y niña, con el apoyo de su familia, elaborara su propio cuento, en donde fueran protagonistas, para posteriormente mandarlo al resto de las familias. Cada familia recibiría un cuento por semana. La maestra organizó los tiempos y orden: el lunes en casa, se vería el cuento del personaje que le toque y durante el resto de la semana los demás estudiantes elaborarán a su vez un video, un dibujo o mensaje para enviar (o subir a Classroom) al niño o niña que mandó su cuento, a su vez papá o mamá le mostrarían los mensajes recibidos; generando un punto de encuentro entre ellos, en donde los niños podrían observar similitudes en los gustos, o bien algún detalle que le gustó del cuento recibido y que sirva para conversaciones posteriores en las sesiones de clases virtuales.

Se llevaron a cabo reuniones con los personales de los 8 jardines para presentar el cuento y la situación didáctica, resolver dudas y tomar acuerdos:



Secuencia didáctica:

- Áreas de Desarrollo Personal y Social

Educación socioemocional.

- Dimensión: Autorregulación.
- Habilidades asociadas a las dimensiones socioemocionales: Autogeneración de emociones.
- Indicador de logro: Reconoce qué lo hace sentirse alegre, seguro y feliz.

Abordar la educación de las habilidades sociales de los niños y niñas: las habilidades y conductas sociales básicas siguientes:

- Afirmación y aceptación personal.
- Expresión de sentimientos.
- Empatía.
- Valoración positiva del otro.
- Habilidades de relación social.
- Fomentar la resiliencia.
- Fortalecimiento de los vínculos entre los niñ@s
- Favorecer la comunicación y expresión verbal, fomentando el diálogo y el interés por la conversación.

### **Diseño Universal para el Aprendizaje**

En las condiciones del trabajo virtual durante la pandemia, las barreras para el aprendizaje y la participación ya existentes se vieron exacerbadas, lo que generó dificultades para la implementación cotidiana de las actividades, por lo que estas se planean desde la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje, proporcionando una mayor flexibilidad en el manejo de los materiales, en su presentación, en las repuestas de los estudiantes y en cómo son motivados para el trabajo. Involucrando a todos estudiantes y sus familias en el desarrollo de esta, creando un ambiente de aprendizaje flexible que permitiera una situación de aprendizaje significativa para todo el alumnado, tanto al compartir su cuento, como al momento de retroalimentar a sus compañeros.

Se tomó en cuenta:


PRINCIPIO I: Proporcionar múltiples formas de representación.

Pauta 1: Proporcionar diferentes opciones para la percepción:

1.1 Opciones que permitan la personalización de la información.

1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva

1.3 Ofrecer alternativas para la información visual



-Echando mano de las diferentes herramientas del aprendizaje virtual y de comunicación que se manejaban en ese momento para elaborar el cuento con la información personal y familiar que cada padre/madre de familia considerada y hacerlo llegar al resto del grupo: Presentaciones en PPT, fotografías y textos, audios, videos, canciones, pictogramas, Genially, etc.; todo ello a través de Classroom o WhatsApp (formas de comunicación que ya se han estado trabajando).

PRINCIPIO II Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:

Pauta 4: Proporcionar opciones para la interacción física.

4.1 Variar los métodos para la respuesta y navegación

-Cada niño es libre de elaborar la retroalimentación a su compañero: con un dibujo, un mensaje de texto, un mensaje de voz, etc. y en su respuesta podrá comentar lo que considera conveniente, lo que le gustó más, similitudes que comparten, algo que le llamó la atención, etc.

4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y productos y tecnologías de apoyo.

Proporcionar apoyos para garantizar el uso efectivo de las herramientas de ayuda, asegurando que ni las tecnologías ni el currículum generen barreras.

-Se brindará asesorías a maestras y padres/madres para la elaboración del cuento y las posibles respuestas, dando seguimiento permanente.

Pauta 5: Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.

5.1 Usar múltiples medios de comunicación. Proporcionar medios alternativos para comunicarse

5.2 Usar múltiples herramientas para la construcción y la comprensión


-El cuento lo puede narrar el niño o niña o bien los padres y se pueden apoyar en dibujos, fotografías o elaborar un audio o video utilizando cualquiera de las herramientas web interactivas.

PRINCIPIO III Proporcionar múltiples formas de implicación.

Pauta 7: Proporcionar opciones para captar el interés.

7.1 Optimizar la elección individual y la autonomía.

Ofrecer opciones para desarrollar su toma de decisiones, su satisfacción con los logros alcanzados e incrementar el grado de vinculación con su proceso de aprendizaje. Contenidos utilizados, herramientas para recoger y producir información, color, diseño, gráficos, disposición, etc. Permitir la participación de estudiantes en el diseño de las actividades y tareas.



7.2 Optimizar la relevancia, el valor la autenticidad, lo importante y motivador para cada uno de los estudiantes: Actividades personalizadas y contextualizadas en la vida y los intereses de los estudiantes, sensibles y significativas, adecuadas a la edad y capacidad y a diferentes características. Diseñar actividades viables, reales y comunicables que permitan la participación y la elaboración de respuestas personales y el uso de la creatividad.

7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones. Crear un clima de apoyo y aceptación, ofreciendo opciones que reduzcan los niveles de incertidumbre y la sensación de inseguridad: modificar criterios para realizar algunas actividades, implicar a todos los estudiantes en las actividades.

-Cada cuento se basará en la vida en familia, experiencias e intereses del niño y las respuestas se realizarán a partir de lo que el niño o niña considere.

Pauta 8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

8.3 Fomentar la colaboración y la comunidad. Diseñar agrupamientos flexibles que favorezcan la colaboración y el trabajo en equipo: fomentar la interacción entre iguales, construir comunidades de aprendizaje centrada en intereses o actividades comunes.

Pauta 9. Proporcionar opciones para la autorregulación.

9.1 Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación, fomentar pensamientos positivos, manejo de la frustración y evitando la ansiedad

Actividades:

Semana cero:

- Hablar con los padres de la importancia de fortalecer la resiliencia y los vínculos entre los estudiantes y que por ello se plantea esta estrategia, pero que se requiere de la colaboración y apoyo permanente de los papás para que tenga éxito.
- Cuento: Hasta que podamos abrazarnos. VIDEO.  
[https://www.youtube.com/watch?v=YaHt6WxJb\\_s&ab\\_channel=ROSSANAMEND+EZSALCIDO](https://www.youtube.com/watch?v=YaHt6WxJb_s&ab_channel=ROSSANAMEND+EZSALCIDO)
- Después de ver el video del cuento en cada familia, al llegar su turno, se elaborará un cuento tomando al niño o niña como protagonista de este, la presentación podrá ser en un audio, video o pptx.
- Para facilitar la comprensión de las instrucciones en casa, se elaboró y envió un escrito en donde se dio a conocer a los padres de familia las instrucciones, los objetivos y la dinámica de trabajo (el guion y el ejemplo del cuento).



El libro mágico (el arte de contar cuentos):

- GUIÓN. (si se puede acompañar de fotos para cada punto)
- Foto reciente del niñ@
- Con quién vive
- qué le gusta comer
- su juguete favorito
- qué le gusta más de la escuela
- qué quiere ser cuando sea grande

Ejemplo de cuento:

- Había una vez una niña que se llamaba María, era tan bonita con su negro cabello corto que peinaba con 2 pequeñas colitas que su mamá le hacía con grandes moños (descripción física de María).
- María vivía con su mamá Carmen y su abuelita Petra, ella siempre disfrutaba un delicioso desayuno con *hot cakes*, que eran sus preferidos, sobre todo con la carita feliz que le ponía su abuelita, juntas se sentaban a comerse los deliciosos *hot cakes*. Otra cosa que disfrutaba mucho María era jugar con su muñeca Esmeralda, que era igualita a la de El Jorobado de Norteadme (descripción de la familia de María y rutinas de casa).
- A María le encantaba ir a la escuela, porque ahí pintaba y jugaba con sus compañeros, en especial con Carlos, que era un niño muy amable que siempre jugaba con ella a la trae. Era tan inteligente y trabajadora y se portaba muy bien siempre, haciendo todos los trabajos que le encargaba la maestra (descripción de su vida en la escuela).
- María soñaba con ser una gran bailarina, siempre estaba bailando en la sala de su casa y su mamá y su abuela siempre le aplaudían mucho (sueños, aspiraciones o intereses específicos).
- Con el tiempo María creció, estudió y trabajó mucho llegando a convertirse en la bailarina más brillante del mundo.

### Semana 1

El personaje de la semana

Lunes:

- La maestra envía el audio o video del cuento de María (que recibió previamente el viernes) a todos los papás diciendo que es el personaje de la semana, además de que María recibió su cuento, el resto de los niños y familias conocerán más detalles de la vida de María generando mayor conexión en la comunidad.

- La maestra envía el guion a la mamá de próximo personaje de la semana, mismo que servirá para la elaboración del próximo cuento que recibirá el viernes.

Martes, miércoles jueves y viernes:

- Se divide al grupo entre estos 4 días, es decir si son 20 estudiantes, les tocará el martes a los primeros cinco de la lista, el miércoles a los cinco que siguen y así sucesivamente, la maestra les dará a conocer a cada papá cuándo será su turno para enviar mensaje de retroalimentación del cuento que se recibió el lunes.
- El día que les corresponda enviarán un detalle al personaje de la semana:
- un audio del niñ@ saludando al personaje, enviándole besos, etc.
- un dibujo que elabore a partir de lo que más le gustó del cuento.
- una tarjetita con calcomanías, dibujitos, pensamientos, etc.
- (lo que determine la docente que es más conveniente)
- Este mismo detalle se subirá al Classroom en donde se formará una carpeta de cada niño, además de guardar la evidencia física en una carpeta especial para todos los personajes del grupo que se entregará a la maestra al reiniciar las clases presenciales.
- Con estos materiales, digitales y físicos se podrá realizar un libro de cada niñ@ que podrá entregársele al fin del ciclo escolar.


Viernes:

- El personaje de la semana realiza un video de cómo se sintió esa semana, qué fue lo que le gustó más y agradeciendo a sus compañeros el detalle.
- Proceso que se seguirá cada semana.

### Implementación

El primer preescolar en iniciar el trabajo fue el Jardín de Niños Sección 42, iniciaron en el mes de octubre del 2020 y de ahí se fue generalizando el trabajo por medio de las cuatro maestras de apoyo que atienden los otros siete jardines, no todos los preescolares se sumaron a este trabajo, ni todo el personal de cada una de las escuelas; fue un trabajo de libre elección; se dio seguimiento a todas las maestras que decidieron implementarlo, en algunos de los preescolares quedó plasmado en los respectivos Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC).

Al inicio hubo preocupación en las maestras o padres de familia respecto a la elaboración del video, si sería complicado o trabajoso. Se dio seguimiento permanente vía mensajes de WhatsApp, llamadas o sesiones de MEET para despejar dudas o brindar sugerencias con cada maestra con inquietudes. Para motivar la participación, sobre todo de los padres, se brindó la sugerencia de que,



para el orden de elaboración de los cuentos, las maestras tomaran en cuenta primero a las mamás que suelen ser las que más participan y creativas, para servir de modelo e inspiración para el trabajo del resto de las mamás.

Una de las dificultades con que nos topamos fue con algunas de las familias de los niños con discapacidad, no sabían si sería oportuno mencionar el trastorno o condición de su hijo y de ser así, cuál sería la mejor manera de hacerlo, para ello se proporcionó el teléfono personal a las docentes y se realizaron entrevistas telefónicas con dichas familias que así lo solicitaron y se abordó el tema, tratándolo con sumo respeto, sobre todo haciendo hincapié en la pertinencia de que las familias de la comunidad escolar estuvieran enteradas de las condiciones por las que atravesaban dichos estudiantes. Esto podría generar mayor comprensión de situaciones que a veces se habían vivido en la convivencia cotidiana en el preescolar cuando aún se estaba en la modalidad presencial; por otro lado, brindar información y opciones sobre la mejor manera de abordar el tema y poder explicarlo de una forma sencilla y clara en el cuento.


Tras semanas de trabajo en el preescolar, una de las docentes solicitó autorización para compartir esta experiencia y materiales en el grupo de WhatsApp en que se incluía a todas las docentes de la zona escolar, así como compartirlo a otra mamá que a su vez era docente en una zona escolar distinta, ya que al realizarlo en casa (como madre de familia del jardín a donde asistía su hija) le pareció buena idea para también implementarlo en el preescolar en que laboraba y solicitó la información y autorización para hacerlo.


La mayoría de las docentes decidió elaborar su propio cuento, algunas lo presentaron al inicio, para que sus estudiantes las conocieran más, otras hasta al final para cerrar el ciclo de cuentos, siempre se dio acompañamiento de las diferentes acciones, respetando y dando libertad para que cada maestra lo abordara según sus necesidades o características propias, de su trabajo o de los niños y sus familias.

Para realizar el cierre, se inició haciendo un recordatorio global de lo que se habían conocido durante esos meses. Se sugiere abordar el cuento: “Porque existes tu”, que habla de niños con diferentes características, pero todos valiosos y con el mismo derecho a ser queridos y aceptados, y que al ir leer el cuento se vayan mencionando los nombres de los estudiantes que pudieran quedar en la descripción, cuidando que todos los miembros del grupo sean mencionados.

## **CONCLUSIONES**

Sin duda un aspecto fundamental para abordar durante la pandemia fue y sigue siendo hasta el momento la salud emocional de los estudiantes y las familias, para ello se implementaron otras acciones tendientes a apoyar a los





estudiantes, madres de familia y maestras, para que a su vez se encontraran en mejores condiciones de apoyar a los niños. Esta acción en particular se trabajó de manera directa con los estudiantes durante todo el ciclo escolar, quienes se sintieron tomados en cuenta y cercanos a sus compañeros a través de los cuentos y los mensajes, así quedaba constancia en los mensajes que el Classroom y WhatsApp hacían llegar las madres de familia a las maestras.

Las madres de familia participaron con mucho entusiasmo, ya que observaban la alegría con que los hijos recibían los cuentos o bien los mensajes de sus compañeros, generando mayor tranquilidad sobre el proceso emocional de sus hijos y además un mejor ambiente grupal, ya los estudiantes se conceptualizaban más como amigos, de hecho algunas de las maestras se dieron cuenta que a partir de los cuentos, los niños y las mamás se organizaban para realizar llamadas o video llamadas entre los amigos del grupo.

Resultó un ejercicio de sensibilización muy importante para que en las comunidades escolares se generara un mejor conocimiento de las diferencias existentes en los grupos, así como una mayor comprensión y aceptación de dichas diferencias y situaciones, así como herramienta de aceptación y comunicación efectiva por parte de las familias respecto a la discapacidad o condición de su hij@.


### **Evidencias del trabajo realizado**


*Comentarios de mamás y maestras:*

- “Que bonita actividad maestra. Así todos los compañeritos se conocerán más y sobre todo volverán a estar en contacto sin olvidar los detalles de sus amiguitos del kínder. Gracias por su dedicación maestra y al personal de USAER por pensar y ocuparse del buen desarrollo emocional de nuestros niños”. Comentario de una mamá en la clase en Classroom.

-El haber trabajado con este estrategia de “Hasta que volvamos a abrazarnos” fue muy reconfortante para toda la comunidad, a las maestras nos brindó la oportunidad de conocer más de nuestros estudiantes en cuanto a sus vidas y familias, a los estudiantes los ayudó a crear un lazo entre compañeros de forma distinta por el hecho de estar a distancia y a los padres de familia, el permitirse compartir a sus hijos, éstas experiencias tan hermosas que los hizo fortalecer aún más su lazo de amor en un momento en el cual se requería más que nunca de poner atención en cosas positivas. Agradezco y felicito a la maestra Rossana Méndez por tan amorosa estrategia que rebasó las dificultades de una pandemia para fortalecer el aspecto emocional de todos. Educadora Rocío Calleros Vargas

-Para mí fue muy enriquecedor aplicar en el grupo esta estrategia durante la educación a distancia ya que necesitaba favorecer en los niños el área





socioemocional, sentía que los niños estaban muy vulnerables por el aislamiento y aunque estaban en familia era importante darle un apapacho a la distancia. Al ponerla en práctica de primer momento las madres de familia comentaron que sería muy bonito para ellas elaborar el cuento de su hijo(a) y demostrarles lo importante que eran al ponerlos a ellos de protagonistas de su propia historia. Fueron muy notorios los avances en cuanto a este aspecto ya que permitió que los estudiantes expresaran su sentir acerca de sus compañeros, y el personaje de la semana se emocionaba al escuchar un audio en donde ellos decían como era y lo que sentían por él, además se realizó como recuerdo un Jamboard donde todos plasmaban un recuerdo hacia el personaje.

-Cada lunes era una muy bonita experiencia, ver la felicidad del niño protagonista al mandar audio con su agradecimiento y como educadora el verlos ya al final, sobre todo a los niños que se mostraban un tanto inseguros, ya los veía con mayor seguridad y dominio al momento de expresarse. El escuchar palabras lindas hacia su persona era motivante y halagador, observando que iban construyendo su propio auto concepto y además sus relaciones interpersonales.

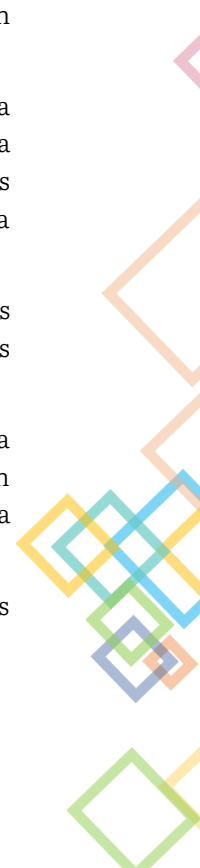
- ¡MIL GRACIAS POR ESTA ESTRATEGIA! Y por compartirnos actividades tan innovadoras y siempre al pendiente de todas nuestras necesidades.

-En el ciclo escolar 2020- 2021 en el jardín de niños Sección 42 se realizó una estrategia llamada "Hasta que volvamos a abrazarnos" con el apoyo de la psicóloga Rossana de la USAER. La actividad se realizó de manera virtual ya que nos encontrábamos en pandemia, la manera en la realizamos fue mediante la plataforma de Classroom.

“Todos los niños se emocionaban mucho de poder compartir con sus compañeros su cuento, además de que recibían de dichos compañeros comentarios positivos acerca de su cuento, de su vida y de sus características”.

-A pesar de que los niños no se conocían de manera presencial, la estrategia permitió que se acercaran entre ellos un poco más y se sintieran que no están solos, que en otras casas hay otros niños como ellos, ya que durante la pandemia no podían salir con más niños de su misma edad.

-La actividad fue un éxito hubo muchos comentarios positivos de parte de los niños y de las madres de familia.





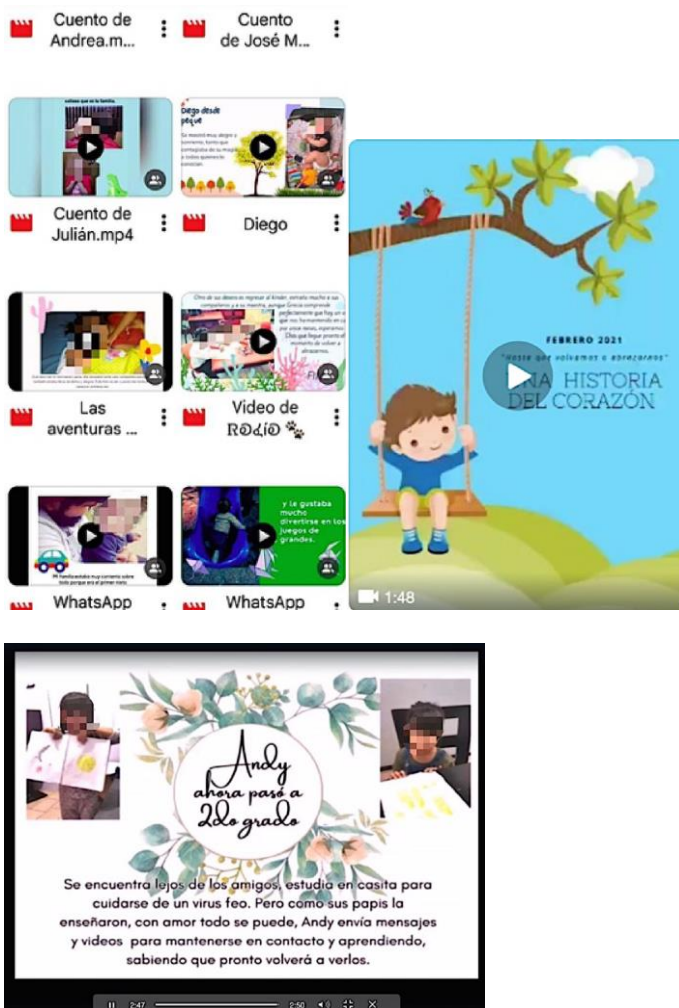
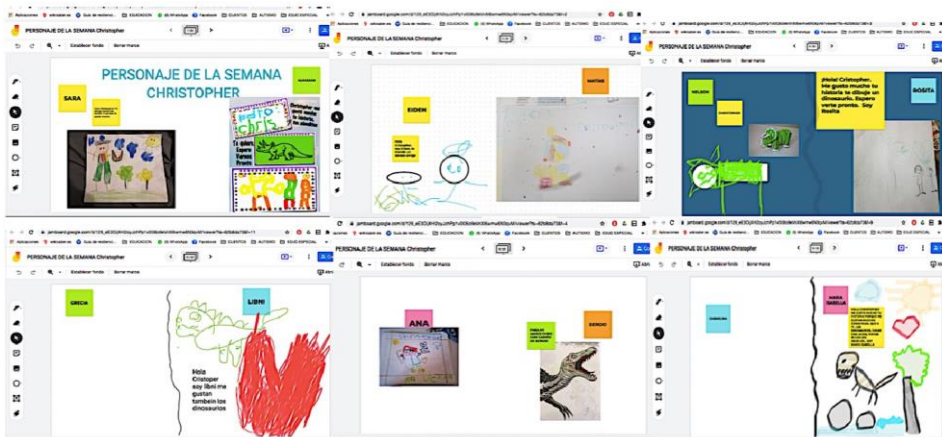
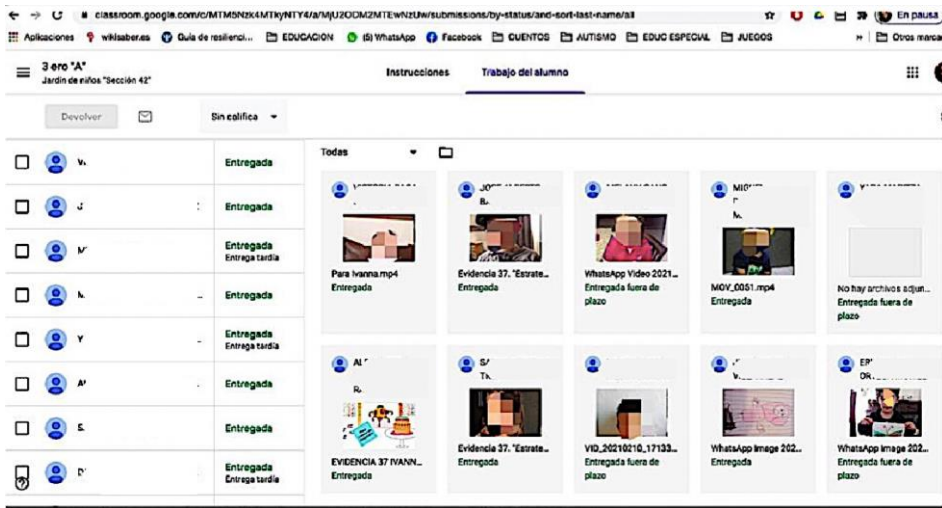


Figura 2. Captura de pantalla de evidencias del Classroom de las respuestas de los niños.





Figura 3. Jamboard de respuestas a Christopher Grupo tercero B.





# Encuentro de Inclusión Escolar "Subawata Sipolí Jú" (Cada uno es una Estrella)

Maricruz Payán Díaz

p371876@uach.mx

Universidad Autónoma de Chihuahua

## RESUMEN

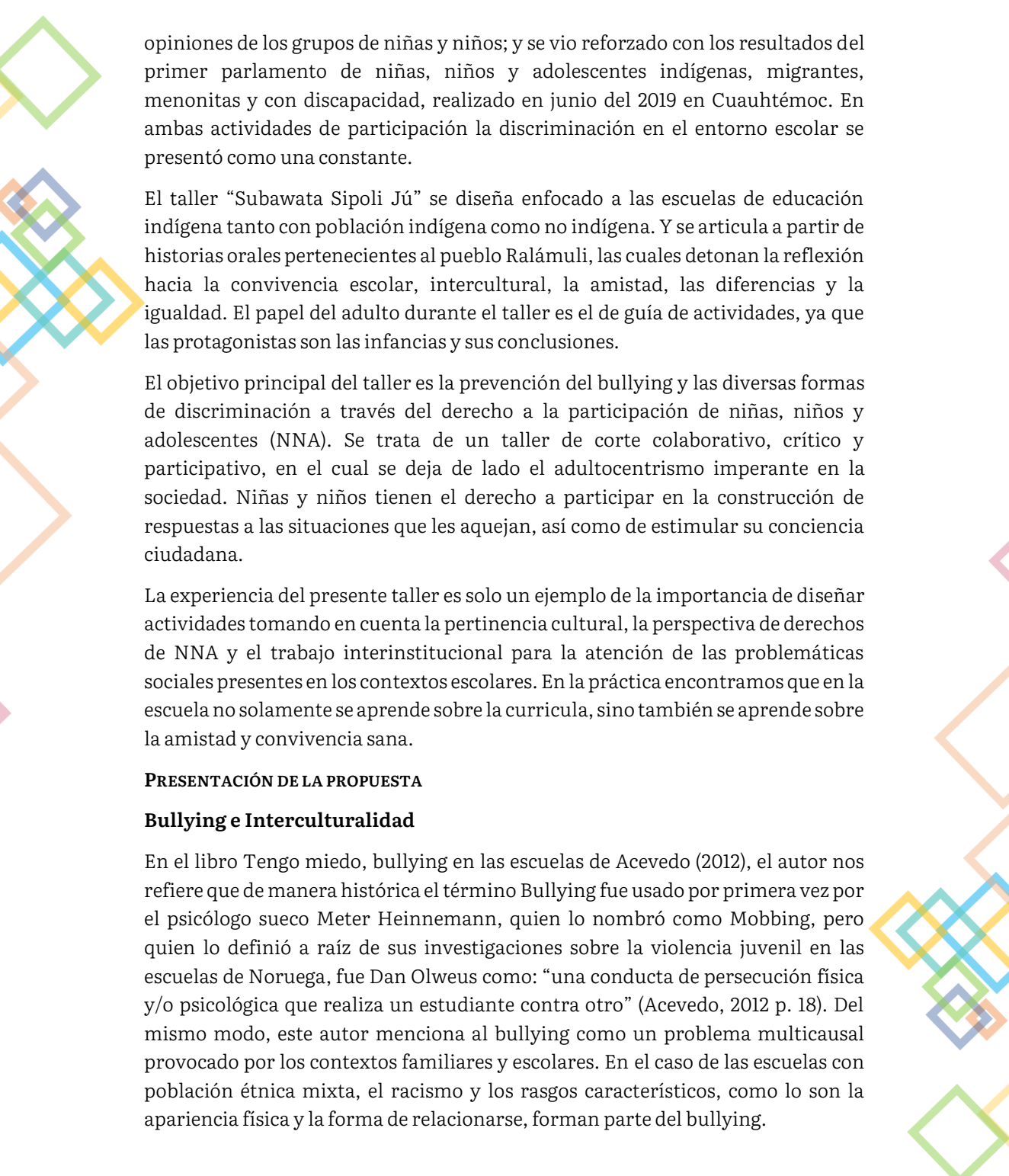
En décadas recientes el bullying se ha convertido en una problemática que no solo le compete al sector educativo. Atenderlo se ha vuelto responsabilidad de la comunidad a través de las instituciones de gobierno y sociedad civil, las cuales inciden en temas de infancias, cultura, seguridad y fortalecimiento de las redes sociales entre otras. Colaborar uniendo esfuerzos más allá de su obligatoriedad legal permite construir sociedades amigables y armoniosas. El objetivo del presente intercambio de experiencias es brindar otros enfoques en los que la participación infantil tiene un papel fundamental para prevenir el bullying. El eje central del taller "Subawata Sipolí Jú" es la construcción de ambientes escolares positivos, en dónde las diferencias enriquezcan la convivencia entre la niñez al mismo tiempo que el papel del adulto sirva de guía para la reflexión libre de las y los participantes, sin imposiciones adultocéntricas y dando prevalencia a sus opiniones al mismo tiempo que se conocen y comparten las historias orales de la cultura Ralámuli.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión, educación básica, discriminación, participación infantil, adultocentrismo.

## INTRODUCCIÓN

En el portal de la página del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) se encuentra una nota de Arizmendi (2023), en dónde se menciona que México ocupa el primer lugar entre los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y cita datos proporcionados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), asimismo, se indica que el Bullying afecta a cerca del 40% de las primarias y secundarias; a esta situación se suma el incremento a consecuencia del aislamiento durante la pandemia del COVID -19. Sin embargo, antes de la pandemia los casos de Bullying en las primarias con población multicultural no eran casos aislados.

El presente trabajo está basado en una experiencia realizada durante el año 2019 en tres primarias: las escuelas Venancia Vidal y Mauricio Corredor, ubicadas en la ciudad de Cuauhtémoc y la escuela Ramón López en Chihuahua capital. El taller surge como parte de los diagnósticos comunitarios realizados en las comunidades indígenas urbanas del Estado de Chihuahua. Sobre todo, se desprende de las



opiniones de los grupos de niñas y niños; y se vio reforzado con los resultados del primer parlamento de niñas, niños y adolescentes indígenas, migrantes, menonitas y con discapacidad, realizado en junio del 2019 en Cuauhtémoc. En ambas actividades de participación la discriminación en el entorno escolar se presentó como una constante.

El taller “Subawata Sipoli Jú” se diseñó enfocado a las escuelas de educación indígena tanto con población indígena como no indígena. Y se articula a partir de historias orales pertenecientes al pueblo Ralámuli, las cuales detonan la reflexión hacia la convivencia escolar, intercultural, la amistad, las diferencias y la igualdad. El papel del adulto durante el taller es el de guía de actividades, ya que las protagonistas son las infancias y sus conclusiones.


El objetivo principal del taller es la prevención del bullying y las diversas formas de discriminación a través del derecho a la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA). Se trata de un taller de corte colaborativo, crítico y participativo, en el cual se deja de lado el adultocentrismo imperante en la sociedad. Niñas y niños tienen el derecho a participar en la construcción de respuestas a las situaciones que les aquejan, así como de estimular su conciencia ciudadana.

La experiencia del presente taller es solo un ejemplo de la importancia de diseñar actividades tomando en cuenta la pertinencia cultural, la perspectiva de derechos de NNA y el trabajo interinstitucional para la atención de las problemáticas sociales presentes en los contextos escolares. En la práctica encontramos que en la escuela no solamente se aprende sobre la curricula, sino también se aprende sobre la amistad y convivencia sana.

## **PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

### **Bullying e Interculturalidad**

En el libro *Tengo miedo, bullying en las escuelas* de Acevedo (2012), el autor nos refiere que de manera histórica el término Bullying fue usado por primera vez por el psicólogo sueco Meter Heinemann, quien lo nombró como Mobbing, pero quien lo definió a raíz de sus investigaciones sobre la violencia juvenil en las escuelas de Noruega, fue Dan Olweus como: “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un estudiante contra otro” (Acevedo, 2012 p. 18). Del mismo modo, este autor menciona al bullying como un problema multicausal provocado por los contextos familiares y escolares. En el caso de las escuelas con población étnica mixta, el racismo y los rasgos característicos, como lo son la apariencia física y la forma de relacionarse, forman parte del bullying.




La dinámica del bullying no solo consiste del acosador y acosado. Existe una tercera figura, los espectadores, quienes son descritos en la obra de Acevedo (2012) como los que no defienden por miedo, otros a los que les divierte y quienes se limitan a mirar y callan. En esta categoría entra el grueso de la sociedad. Es por esta razón que el taller se aplica a todo el grupo; porque todos participan de alguna manera y es necesario que se puntualice que una mejor convivencia es una responsabilidad compartida.

Las escuelas en las que se aplicó el taller pertenecen a la modalidad de educación indígena. Los contenidos fueron diseñados con pertinencia cultural hacia el pueblo indígena Ralámuli en mente, puesto que las escuelas se localizan en lugares cercanos a comunidades indígenas que pertenecen a este pueblo originario. Sin embargo, aunque las escuelas pertenecen a esta modalidad indígena, ahora cuentan con un alumnado mixto. Esto se explica ya que las comunidades en las que se encuentran han ido creciendo y ahora se encuentran contiguas a colonias de población no indígena.

Al ser la mayoría de la población estudiantil niñas y niños indígenas, comenzaron a presentarse situaciones de discriminación. En las dos primarias del municipio de Cuauhtémoc la discriminación era de la población indígena hacia los no indígenas, mientras que en la escuela Ramón López Pérez del municipio de Chihuahua la población indígena y no indígena era más equilibrada, por lo que las situaciones de discriminación daban en ambas direcciones.

El trato desigual fue una situación que no solamente era percibida por el cuerpo docente, sino también por las y los estudiantes. Fue un tema identificado tanto en los diagnósticos comunitarios como en el del primer parlamento de niñas, niños y adolescentes indígenas, migrantes, menonitas y con discapacidad. Para abordar esta situación se tuvo que construir desde un enfoque intercultural debido a las características de las escuelas. Catherine Walsh en Interculturalidad, colonialidad y educación, entrelaza la interculturalidad con una pedagogía crítica que no busque que las y los estudiantes sean incluidos, sino que intervengan generando participación y provocando una contestación y cuestionamiento (Aprender sin ataduras, 2021).

El presente taller es una propuesta para la atención y prevención del bullying desde un enfoque intercultural, en el que la niñez tiene un papel protagónico, pues el cambio debe nacer desde sus vivencias y reflexiones, no desde una imposición de los adultos hacia la niñez. Cabe mencionar que solo se llevó a cabo en tres escuelas debido a la falta de personal, tiempo, la pandemia y sucesivamente los cambios gubernamentales. Compartir la siguiente experiencia es una forma de compartir los esfuerzos para erradicar el bullying en las escuelas.

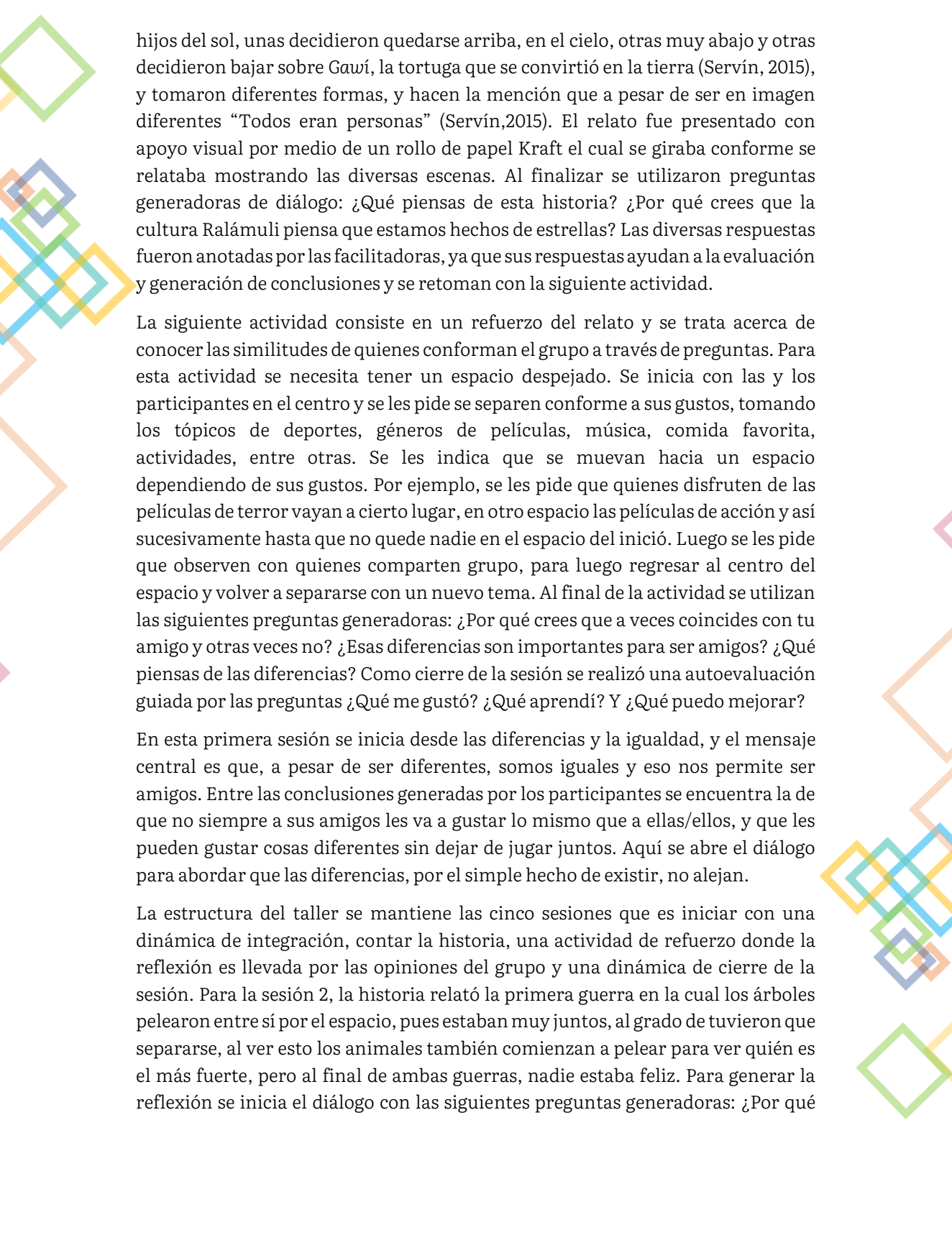


## Subawata Sipolí Jú

Dado que las escuelas pertenecen al departamento de educación indígena y atienden a la población Ralámuli, el diseño del taller se centró en 4 historias orales, cuyos mensajes e integración del grupo se fortalecieron con dinámicas grupales. Las historias fueron seleccionadas del libro recopilatorio *Anirúame, historias de los tarahumaras de los tiempos antiguos* (2015) elaborado por Enrique Servín. El objetivo de la inclusión del libro fue aportar material para ser utilizado en las escuelas ante la falta de materiales que contengan parte de la cultura Ralámuli. La pertinencia cultural es un punto importante que incluir, ya que parte fundamental de sus derechos colectivos se encuentra en el artículo 14, el cual aborda el derecho a recibir educación en su idioma y en consonancia con su cultura (Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2008). La discriminación está sustentada por estereotipos y suposiciones hacia otra cultura y el hecho de incluir las historias de este libro en el taller dio la pauta para que quienes no pertenecen al pueblo pudieran conocer un poco más sobre la cosmovisión indígena; por el otro lado les permitió a quienes forman parte de la comunidad indígena, revalorizar su cultura.

El taller está conformado por cinco sesiones, las cuales en los tres casos se aplicaron de manera continua durante una semana. Los primeros cuatro días se realizaron las actividades en los salones o salones múltiples. En algunos casos, como el de la escuela Ramón López, se unieron dos salones de 6° y los dos salones de 5° para llevar en conjunto las actividades, mientras que en la sesión final se unieron. Es importante mencionar que el taller permite adecuaciones en su implementación para la atención de las características específicas de cada primaria. La quinta sesión consta de elaborar un mural con un mensaje para la comunidad escolar. A continuación, se describen las sesiones a detalle a fin de esclarecer su implementación.

La sesión 1 inicia con una dinámica de integración cuyo objetivo es conocer al grupo, sus nombres y una primera observación de subgrupos. Esta dinámica permite al grupo familiarizarse con los facilitadores, que en estos casos se recomiendan dos personas para fluidez de las dinámicas, así como el uso del material didáctico. La dinámica de integración lleva por nombre “este es mi amigo” la cual consiste en sentarse en círculos para que cada niño presente el nombre de su compañero y algo que le guste, esto como una forma de introducir al grupo e ir generando una noción del “nosotros”. Esto ayuda a dar paso a la historia de la creación del mundo desde la cosmovisión Ralámuli, la cual para el taller se llamó las estrellas y es la unión de las historias que en el *Anirúame* hablan sobre el origen de la tierra, los primeros 600 Ralámuli y sobre todo que todos somos estrellas hijas e hijos del sol. En la historia de las estrellas, estas son hijas e

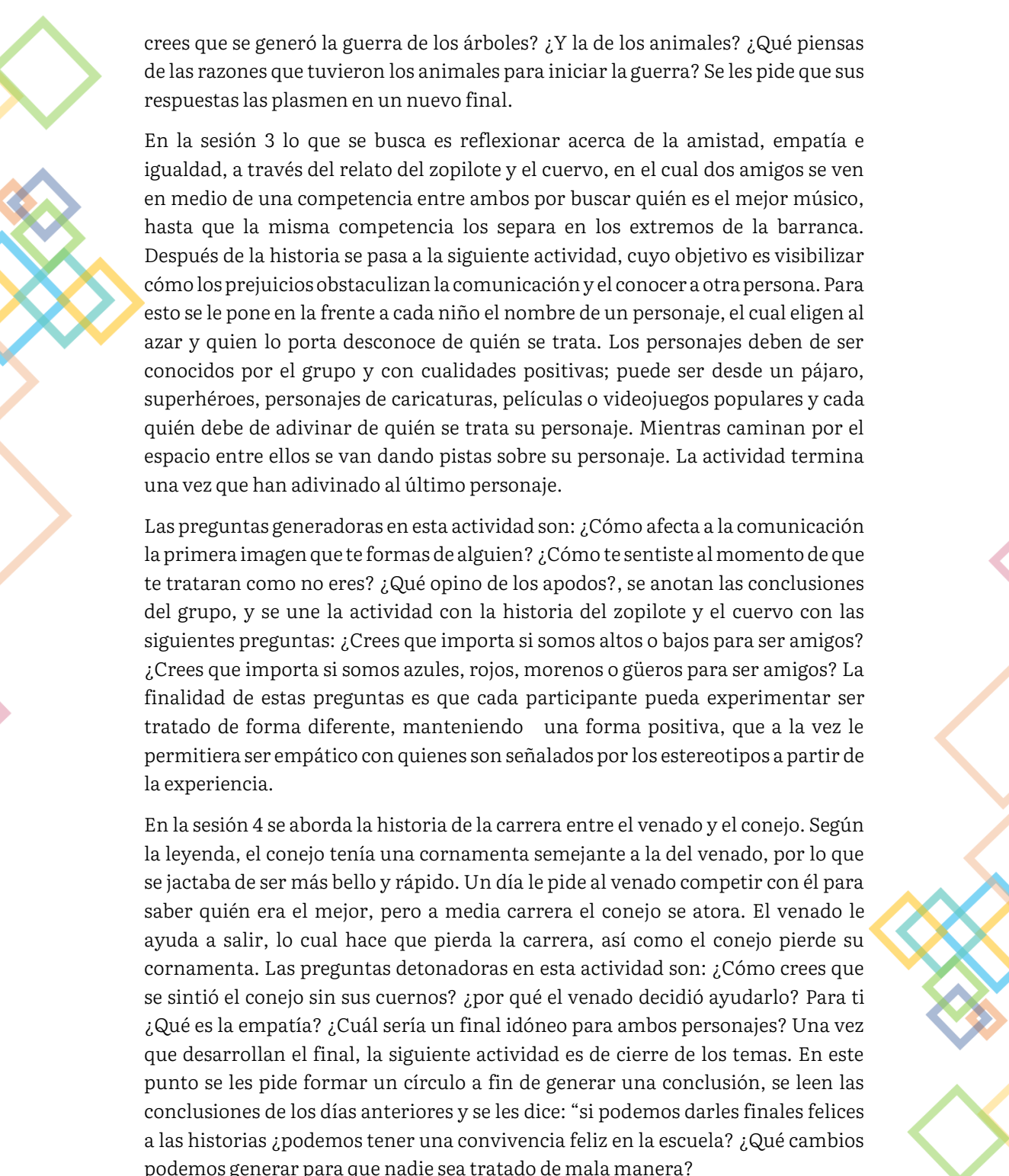


hijos del sol, unas decidieron quedarse arriba, en el cielo, otras muy abajo y otras decidieron bajar sobre Gawí, la tortuga que se convirtió en la tierra (Servín, 2015), y tomaron diferentes formas, y hacen la mención que a pesar de ser en imagen diferentes “Todos eran personas” (Servín,2015). El relato fue presentado con apoyo visual por medio de un rollo de papel Kraft el cual se giraba conforme se relataba mostrando las diversas escenas. Al finalizar se utilizaron preguntas generadoras de diálogo: ¿Qué piensas de esta historia? ¿Por qué crees que la cultura Ralámuli piensa que estamos hechos de estrellas? Las diversas respuestas fueron anotadas por las facilitadoras, ya que sus respuestas ayudan a la evaluación y generación de conclusiones y se retoman con la siguiente actividad.

La siguiente actividad consiste en un refuerzo del relato y se trata acerca de conocer las similitudes de quienes conforman el grupo a través de preguntas. Para esta actividad se necesita tener un espacio despejado. Se inicia con las y los participantes en el centro y se les pide se separen conforme a sus gustos, tomando los tópicos de deportes, géneros de películas, música, comida favorita, actividades, entre otras. Se les indica que se muevan hacia un espacio dependiendo de sus gustos. Por ejemplo, se les pide que quienes disfruten de las películas de terror vayan a cierto lugar, en otro espacio las películas de acción y así sucesivamente hasta que no quede nadie en el espacio del inicio. Luego se les pide que observen con quienes comparten grupo, para luego regresar al centro del espacio y volver a separarse con un nuevo tema. Al final de la actividad se utilizan las siguientes preguntas generadoras: ¿Por qué crees que a veces coincides con tu amigo y otras veces no? ¿Esas diferencias son importantes para ser amigos? ¿Qué piensas de las diferencias? Como cierre de la sesión se realizó una autoevaluación guiada por las preguntas ¿Qué me gustó? ¿Qué aprendí? Y ¿Qué puedo mejorar?

En esta primera sesión se inicia desde las diferencias y la igualdad, y el mensaje central es que, a pesar de ser diferentes, somos iguales y eso nos permite ser amigos. Entre las conclusiones generadas por los participantes se encuentra la de que no siempre a sus amigos les va a gustar lo mismo que a ellas/ellos, y que les pueden gustar cosas diferentes sin dejar de jugar juntos. Aquí se abre el diálogo para abordar que las diferencias, por el simple hecho de existir, no alejan.

La estructura del taller se mantiene las cinco sesiones que es iniciar con una dinámica de integración, contar la historia, una actividad de refuerzo donde la reflexión es llevada por las opiniones del grupo y una dinámica de cierre de la sesión. Para la sesión 2, la historia relató la primera guerra en la cual los árboles pelearon entre sí por el espacio, pues estaban muy juntos, al grado de tuvieron que separarse, al ver esto los animales también comienzan a pelear para ver quién es el más fuerte, pero al final de ambas guerras, nadie estaba feliz. Para generar la reflexión se inicia el diálogo con las siguientes preguntas generadoras: ¿Por qué

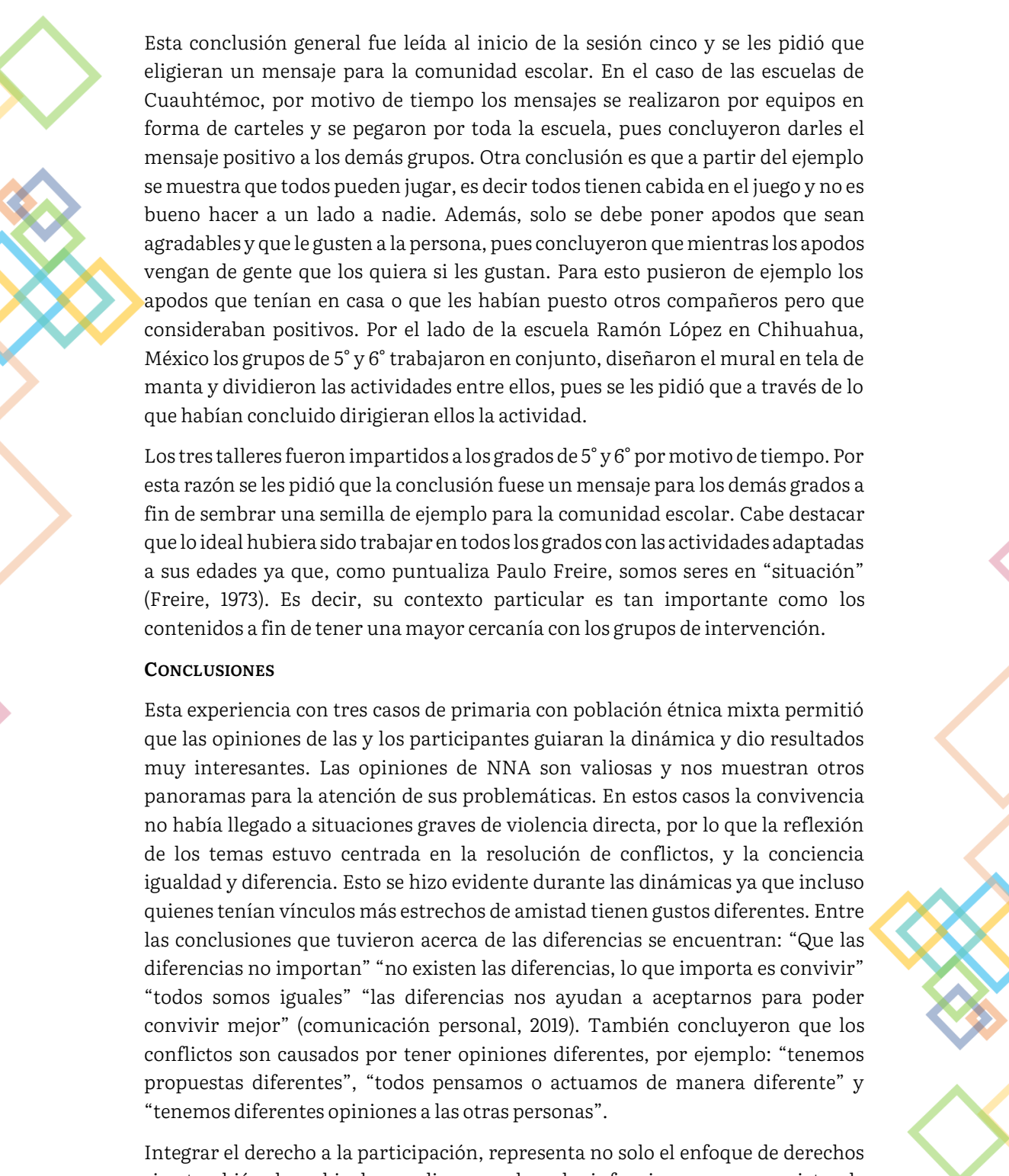


crees que se generó la guerra de los árboles? ¿Y la de los animales? ¿Qué piensas de las razones que tuvieron los animales para iniciar la guerra? Se les pide que sus respuestas las plasmen en un nuevo final.

En la sesión 3 lo que se busca es reflexionar acerca de la amistad, empatía e igualdad, a través del relato del zopilote y el cuervo, en el cual dos amigos se ven en medio de una competencia entre ambos por buscar quién es el mejor músico, hasta que la misma competencia los separa en los extremos de la barranca. Después de la historia se pasa a la siguiente actividad, cuyo objetivo es visibilizar cómo los prejuicios obstaculizan la comunicación y el conocer a otra persona. Para esto se le pone en la frente a cada niño el nombre de un personaje, el cual eligen al azar y quien lo porta desconoce de quién se trata. Los personajes deben de ser conocidos por el grupo y con cualidades positivas; puede ser desde un pájaro, superhéroes, personajes de caricaturas, películas o videojuegos populares y cada quién debe de adivinar de quién se trata su personaje. Mientras caminan por el espacio entre ellos se van dando pistas sobre su personaje. La actividad termina una vez que han adivinado al último personaje.

Las preguntas generadoras en esta actividad son: ¿Cómo afecta a la comunicación la primera imagen que te formas de alguien? ¿Cómo te sentiste al momento de que te trataran como no eres? ¿Qué opinó de los apodosos?, se anotan las conclusiones del grupo, y se une la actividad con la historia del zopilote y el cuervo con las siguientes preguntas: ¿Crees que importa si somos altos o bajos para ser amigos? ¿Crees que importa si somos azules, rojos, morenos o güeros para ser amigos? La finalidad de estas preguntas es que cada participante pueda experimentar ser tratado de forma diferente, manteniendo una forma positiva, que a la vez le permitiera ser empático con quienes son señalados por los estereotipos a partir de la experiencia.

En la sesión 4 se aborda la historia de la carrera entre el venado y el conejo. Según la leyenda, el conejo tenía una cornamenta semejante a la del venado, por lo que se jactaba de ser más bello y rápido. Un día le pide al venado competir con él para saber quién era el mejor, pero a media carrera el conejo se atora. El venado le ayuda a salir, lo cual hace que pierda la carrera, así como el conejo pierde su cornamenta. Las preguntas detonadoras en esta actividad son: ¿Cómo crees que se sintió el conejo sin sus cuernos? ¿por qué el venado decidió ayudarlo? Para ti ¿Qué es la empatía? ¿Cuál sería un final idóneo para ambos personajes? Una vez que desarrollan el final, la siguiente actividad es de cierre de los temas. En este punto se les pide formar un círculo a fin de generar una conclusión, se leen las conclusiones de los días anteriores y se les dice: “si podemos darles finales felices a las historias ¿podemos tener una convivencia feliz en la escuela? ¿Qué cambios podemos generar para que nadie sea tratado de mala manera?



Esta conclusión general fue leída al inicio de la sesión cinco y se les pidió que eligieran un mensaje para la comunidad escolar. En el caso de las escuelas de Cuauhtémoc, por motivo de tiempo los mensajes se realizaron por equipos en forma de carteles y se pegaron por toda la escuela, pues concluyeron darles el mensaje positivo a los demás grupos. Otra conclusión es que a partir del ejemplo se muestra que todos pueden jugar, es decir todos tienen cabida en el juego y no es bueno hacer a un lado a nadie. Además, solo se debe poner apodosos que sean agradables y que le gusten a la persona, pues concluyeron que mientras los apodosos vengan de gente que los quiera si les gustan. Para esto pusieron de ejemplo los apodosos que tenían en casa o que les habían puesto otros compañeros pero que consideraban positivos. Por el lado de la escuela Ramón López en Chihuahua, México los grupos de 5° y 6° trabajaron en conjunto, diseñaron el mural en tela de manta y dividieron las actividades entre ellos, pues se les pidió que a través de lo que habían concluido dirigieran ellos la actividad.

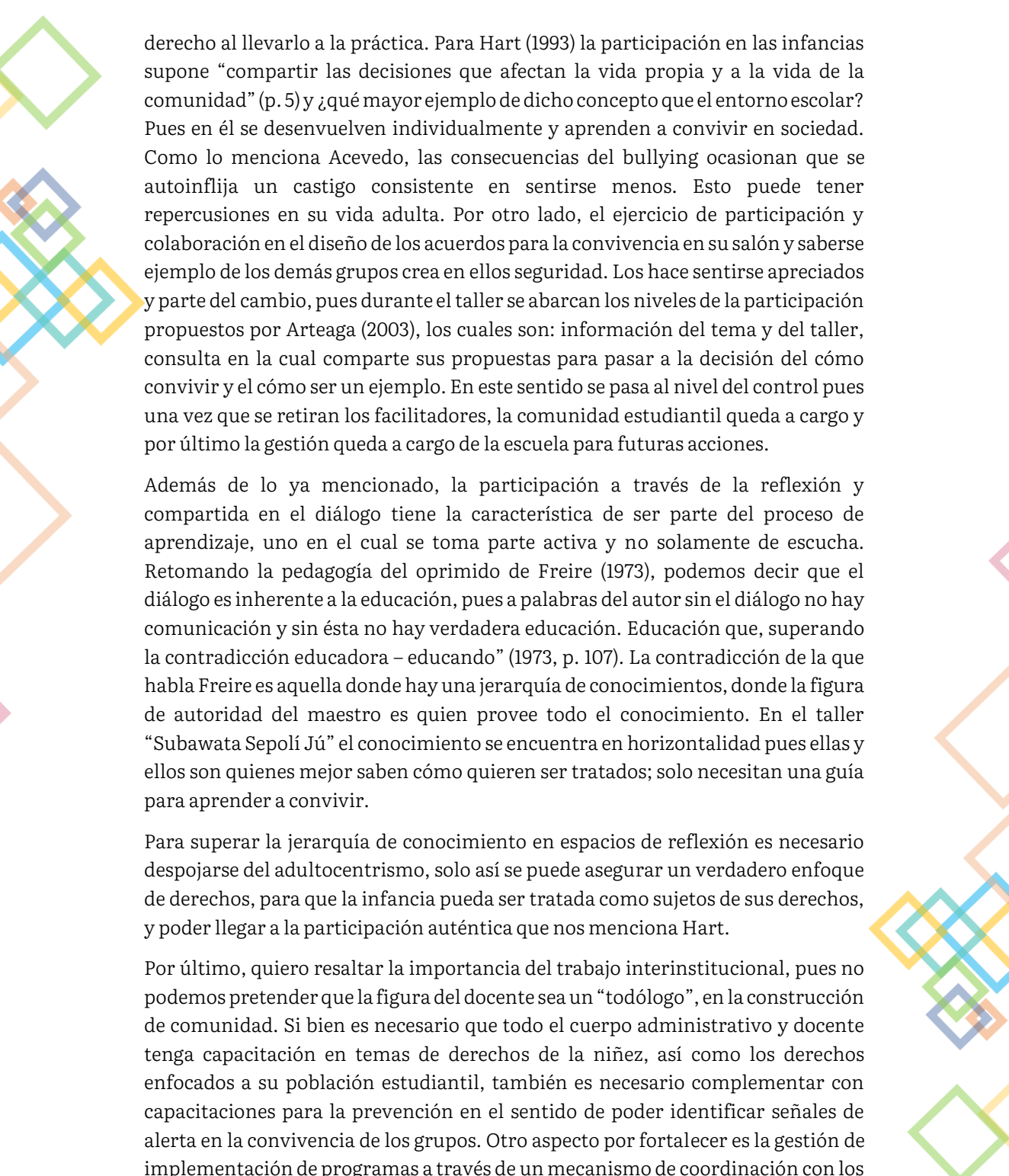
Los tres talleres fueron impartidos a los grados de 5° y 6° por motivo de tiempo. Por esta razón se les pidió que la conclusión fuese un mensaje para los demás grados a fin de sembrar una semilla de ejemplo para la comunidad escolar. Cabe destacar que lo ideal hubiera sido trabajar en todos los grados con las actividades adaptadas a sus edades ya que, como puntualiza Paulo Freire, somos seres en “situación” (Freire, 1973). Es decir, su contexto particular es tan importante como los contenidos a fin de tener una mayor cercanía con los grupos de intervención.

## **CONCLUSIONES**

Esta experiencia con tres casos de primaria con población étnica mixta permitió que las opiniones de las y los participantes guiaran la dinámica y dio resultados muy interesantes. Las opiniones de NNA son valiosas y nos muestran otros panoramas para la atención de sus problemáticas. En estos casos la convivencia no había llegado a situaciones graves de violencia directa, por lo que la reflexión de los temas estuvo centrada en la resolución de conflictos, y la conciencia igualdad y diferencia. Esto se hizo evidente durante las dinámicas ya que incluso quienes tenían vínculos más estrechos de amistad tienen gustos diferentes. Entre las conclusiones que tuvieron acerca de las diferencias se encuentran: “Que las diferencias no importan” “no existen las diferencias, lo que importa es convivir” “todos somos iguales” “las diferencias nos ayudan a aceptarnos para poder convivir mejor” (comunicación personal, 2019). También concluyeron que los conflictos son causados por tener opiniones diferentes, por ejemplo: “tenemos propuestas diferentes”, “todos pensamos o actuamos de manera diferente” y “tenemos diferentes opiniones a las otras personas”.

Integrar el derecho a la participación, representa no solo el enfoque de derechos sino también el cambio de paradigma en el que las infancias pasen a ser sujetos de






derecho al llevarlo a la práctica. Para Hart (1993) la participación en las infancias supone “compartir las decisiones que afectan la vida propia y a la vida de la comunidad” (p. 5) y ¿qué mayor ejemplo de dicho concepto que el entorno escolar? Pues en él se desenvuelven individualmente y aprenden a convivir en sociedad. Como lo menciona Acevedo, las consecuencias del bullying ocasionan que se autoinflija un castigo consistente en sentirse menos. Esto puede tener repercusiones en su vida adulta. Por otro lado, el ejercicio de participación y colaboración en el diseño de los acuerdos para la convivencia en su salón y saberse ejemplo de los demás grupos crea en ellos seguridad. Los hace sentirse apreciados y parte del cambio, pues durante el taller se abarcan los niveles de la participación propuestos por Arteaga (2003), los cuales son: información del tema y del taller, consulta en la cual comparte sus propuestas para pasar a la decisión del cómo convivir y el cómo ser un ejemplo. En este sentido se pasa al nivel del control pues una vez que se retiran los facilitadores, la comunidad estudiantil queda a cargo y por último la gestión queda a cargo de la escuela para futuras acciones.

Además de lo ya mencionado, la participación a través de la reflexión y compartida en el diálogo tiene la característica de ser parte del proceso de aprendizaje, uno en el cual se toma parte activa y no solamente de escucha. Retomando la pedagogía del oprimido de Freire (1973), podemos decir que el diálogo es inherente a la educación, pues a palabras del autor sin el diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educadora – educando” (1973, p. 107). La contradicción de la que habla Freire es aquella donde hay una jerarquía de conocimientos, donde la figura de autoridad del maestro es quien provee todo el conocimiento. En el taller “Subawata Sepolí Jú” el conocimiento se encuentra en horizontalidad pues ellas y ellos son quienes mejor saben cómo quieren ser tratados; solo necesitan una guía para aprender a convivir.

Para superar la jerarquía de conocimiento en espacios de reflexión es necesario despojarse del adultocentrismo, solo así se puede asegurar un verdadero enfoque de derechos, para que la infancia pueda ser tratada como sujetos de sus derechos, y poder llegar a la participación auténtica que nos menciona Hart.

Por último, quiero resaltar la importancia del trabajo interinstitucional, pues no podemos pretender que la figura del docente sea un “todólogo”, en la construcción de comunidad. Si bien es necesario que todo el cuerpo administrativo y docente tenga capacitación en temas de derechos de la niñez, así como los derechos enfocados a su población estudiantil, también es necesario complementar con capacitaciones para la prevención en el sentido de poder identificar señales de alerta en la convivencia de los grupos. Otro aspecto por fortalecer es la gestión de implementación de programas a través de un mecanismo de coordinación con los





3 niveles de gobierno y los distintos actores de la sociedad civil. Toda la sociedad ha sido espectadora pasiva, es hora de tomar una posición activa en el tema. El trabajo interinstitucional en la inclusión escolar es apostar a sociedades interculturales, en las cuales las diferencias suman, no excluyen.

#### **REFERENCIAS**

Acevedo, J. (2012). *¡Tengo Miedo! Bullying en las escuelas*. Trillas.

Arizmendi, R. (2023) *Acosados*. Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación.

[http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=4343&id\\_opcion=&op=447](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=noticias&id=4343&id_opcion=&op=447)

Arteaga, C. (2003). La participación ciudadana: un breve acercamiento. En Chávez (Ed.), *Participación social: retos y perspectivas*. (p. 69 – 78). Editorial Plaza y Valdez, Escuela Nacional de Trabajo Social.


Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores

Hart, R.A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Innocenti Essay International Child Development Centre, Florence

ONU. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. 107 sesión plenaria. ONU.

Servín, E. (2015). *Anirúame, historias de los tarahumaras de los tiempos antiguos*. Secretaría de las Culturas y las Artes de Oaxaca.

Walsh, C. (2021). *Interculturalidad, colonialidad y Educación: Aprender sin ataduras, Críticas y alternativas a la institución escuela*. El Rebozo Palapa Editorial.



## **Promoviendo la inclusión desde la atención temprana al lenguaje: Niños con síndrome de Down**

**Tamara Beatriz Hernández Ortega**  
thortega@uclv.cu

**Tania Hernández Nodarse**  
thnodarse@uclv.cu

**Beatriz Rodríguez Rodríguez**  
bestrizrr@uclv.cu

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas. Sede Félix Varela Morales. Cuba

### **RESUMEN**

La investigación aborda una problemática insuficientemente atendida desde la actividad científica educacional, referida a la atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down y cómo su perfeccionamiento favorece la inclusión de estos infantes. Se sustenta en las concepciones contemporáneas acerca de la inclusión educativa y la atención temprana al lenguaje en el ámbito internacional y nacional. Se elabora un folleto que incluye sugerencias de métodos, medios, procedimientos, recursos y apoyos para atender el lenguaje de los niños con esta cromosomopatía. Contiene, además, variadas recomendaciones dirigidas a los docentes para hacer más efectiva la atención temprana al lenguaje y favorecer el proceso de inclusión, a partir de tomar en consideración las características de los diferentes ambientes educativos en los que laboran. Se partió de un diagnóstico realizado al personal docente -terapeutas del lenguaje, educadoras- implicado en la atención temprana ofrecida a 10 niños seleccionados para el estudio. Con la realización de un estudio de caso fue posible comprobar su factibilidad práctica, y el impacto potencial previsible.

**PALABRAS CLAVE:** Síndrome de Down, lenguaje, inclusión, atención temprana

### **INTRODUCCIÓN**

Entre el amplio abanico de destinatarios priorizados de la atención temprana se encuentran los niños con síndrome de Down. Numerosos estudios realizados a nivel internacional como son los de Pérez (2013), Kumin (2014), Robles-Bello (2016), entre otros, coinciden desde diferentes perspectivas, en que este síndrome constituye la primera causa de discapacidad intelectual con origen genético y destacan su alta incidencia en la población

A nivel internacional se refleja la existencia de 1 por cada 700 nacimientos, aunque esta estadística puede oscilar. En Cuba, según datos actualizados por el Centro Nacional de Genética Médica, su frecuencia aproximada es de 1 por cada 1 000 nacidos vivos, mientras que en la provincia Villa Clara (lugar donde se desarrolló la experiencia), las estadísticas aportadas por el Centro Provincial de Genética Médica reflejan una prevalencia al nacer de 0,65 por cada mil nacidos vivos, lo que representa 6 por cada 100 nacimientos y ratifica su alta incidencia.

Una de las áreas más afectadas en estos niños es el lenguaje. Al respecto, Jiménez (2014) refiere que “Es el área en la que (...) parecen sufrir el retraso más importante y la mayor dificultad de desarrollo” (p. 25).

La prevalencia del síndrome y la importancia de atender el lenguaje realzan el valor de ejercer una influencia organizada desde las primeras edades, de esta manera se potencia el desarrollo integral de los infantes con síndrome de Down y se favorece su inclusión socioeducativa. En tal sentido se garantiza que todos, puedan gozar plenamente de sus derechos, desarrollar sus potencialidades como individuo, y aprovechar al máximo las oportunidades para vivir en bienestar.

En aras de favorecer esta influencia, los profesionales del área deben proporcionar toda la información y ayuda posible. La confección de materiales sencillos y atractivos con instrucciones precisas y ejemplos constituye una alternativa viable para avanzar en este propósito. Con este fin fue confeccionado el folleto que se presenta, el cual pretende orientar a los docentes que atienden a los niños con síndrome de Down de infancia preescolar desde cualquier ambiente educativo. Se coloca en sus manos, un valioso material para perfeccionar la atención temprana al lenguaje, y favorecer la inclusión socioeducativa de estos niños, al integrar influencias educativas para alcanzar un objetivo común.

#### **LOGOPEDIA EN EDADES TEMPRANAS**

La experiencia práctica de las autoras desde la labor extensionista que realizan en el gabinete logopédico comunitario existente en la Universidad Central Marta Abreu de las Villas, Cuba, así como el resultado de la aplicación de diversos métodos empíricos: observación participante, análisis de documentos, entrevistas y el cruzamiento de la información permitió constatar el estado actual de la problemática abordada.

Se tomó como muestra 5 terapeutas del lenguaje y 7 educadoras implicadas en la atención temprana que se ofrece a 10 niños con síndrome de Down, atendidos desde diferentes ambientes educativos en el municipio Santa Clara, provincia Villa Clara y se pudo conocer que:

- Se reconoce la importancia que posee la atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down para su desarrollo integral y su inclusión socioeducativa.
- Se revelan carencias en la preparación de profesionales (maestros, educadoras, terapeutas del lenguaje) para ejecutar la atención temprana al lenguaje desde una perspectiva inclusiva.
- Existe un escaso aprovechamiento de los espacios y procesos de la modalidad institucional y no institucional para realizar la atención temprana al lenguaje y favorecer la inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down.
- No se toma en consideración la estructura organizativa de los ambientes educativos (institucional y no institucional) donde se desarrollan los niños con síndrome de Down para concebir la atención temprana al lenguaje desde una perspectiva inclusiva.
- Existen limitaciones con la diversificación de los métodos, medios, procedimientos, recursos y apoyos a utilizar para ofrecer una atención temprana al lenguaje que favorezca la inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down.
- Escasos materiales que orienten el actuar para ofrecer una atención temprana al lenguaje que favorezca la inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down.

A partir del diagnóstico realizado se elabora el folleto “La Inclusión de los niños con síndrome de Down desde la atención temprana al lenguaje”. Este está dirigido a todo el personal implicado en ofrecer atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down en las primeras edades (terapeutas del lenguaje, educadoras de los círculos infantiles de enseñanza especial y general, maestras del grado preescolar de las escuelas especiales y de las escuelas primarias, otros docentes que lo necesiten).

Se estructura en varias secciones o apartados. Al adentrarse en él, el lector encuentra una orientación acerca de a quién está dirigido el folleto y recibe una explicación necesaria sobre su contenido e importancia. En cuanto a contenido, aborda resultados de un estudio realizado por Hernández (2020), ya que las regularidades encontradas en el desarrollo del lenguaje de los niños investigados en la etapa de 3 a 6 años pueden servir como referente y guía, al identificar las características que poseen en el lenguaje los niños con síndrome de Down que reciben atención, respecto a otros que ya resultaron estudiados.

Se insiste en que la determinación de estas regularidades resulta de incuestionable valor metodológico. Estas permiten trazar el camino a seguir y seleccionar las estrategias más adecuadas para el perfeccionamiento de la atención temprana al

lenguaje de los niños con síndrome de Down. Además, se ofrece un proceder metodológico para caracterizar el lenguaje en estos niños. A continuación, se recoge en otro apartado, una propuesta de métodos, procedimientos y medios para la atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down.

Se sugiere el empleo de métodos que han sido creados para el trabajo con las personas sordas, a partir del criterio de que un gran porcentaje de personas con este síndrome, presentan pérdidas auditivas de diferentes niveles. Se destacan entre los propuestos: el método verbotonal, la comunicación total, el método bimodal y la lengua de señas para aumentar o facilitar el habla o como una alternativa de comunicación en aquellos casos que así lo requieran. Además, a partir de tomar en consideración las posibilidades en la percepción visual, se sugiere el empleo objetos reales, gestos de uso común y de fotografías para desarrollar su capacidad de comunicación.

Se propone también el método integral, pues en Cuba, se considera idóneo para el trabajo con los trastornos de la comunicación, al permitir la acción interdisciplinaria e integrada de diferentes especialistas, la familia y agentes comunitarios implicados, por este motivo, debe ser tomado en consideración para ofrecer atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down desde cualquier ambiente educativo. Unido a lo anterior, no debe desconocerse la necesidad de utilizar métodos y procedimientos que garanticen la estimulación del desarrollo de los niños con síndrome de Down, métodos que activen su aprendizaje y propicien la elaboración conjunta. Se hace necesario entonces considerar que la demostración de las diferentes acciones, la observación y la conversación se convierten en métodos de probada eficacia para el tratamiento de cualquier contenido y en especial para el desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down.

La explicación también se presenta como una vía efectiva para el logro de los objetivos en la atención temprana al lenguaje, esta eleva su eficacia al combinarse con la demostración. Para desarrollar el lenguaje en estos niños, la observación activa del entorno, así como de objetos reales, juguetes, láminas, tarjetas, posee un gran valor debido a que presentan mayores posibilidades en la memoria y percepción visual, lo que favorece la formación de nuevos conceptos y representaciones. Las dramatizaciones, la realización de encomiendas sencillas y de diferentes tipos de juego también resultan oportunas para el desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down.

Por otra parte, se hace necesario emplear técnicas o procedimientos específicos para facilitar la interacción y el lenguaje a través del juego Frey (citado por Del Castillo, 2009). Entre ellos se encuentran: el habla egocéntrica, el habla paralela, las expansiones, las especiaciones, así como, las construcciones y rupturas.

Además de los métodos y procedimientos antes mencionados, pueden emplearse los procedimientos sugeridos por García, Fernández y Lozada (2018) en el texto El trabajo logopeda en Educación Especial desde una perspectiva actual. En este sentido resultan eficaces: la imitación, la imitación y control visual, la pronunciación enfatizada, el lenguaje conjunto, las respuestas a preguntas, el lenguaje espontáneo y el lenguaje reflejo.

Para la elaboración y empleo de medios de enseñanza en los niños con síndrome de Down de infancia preescolar se tendrá presente que deben:

- Ser llamativos, de adecuado tamaño y de elaboración sencilla para propiciar el trabajo individual y colectivo de una forma amena y dinámica.
- No constituir un peligro para el niño con síndrome de Down.
- Facilitar estímulos, señales y apoyos visuales.
- Ser variados y no dar lugar a confusiones.
- Pasar de los elementos reales a su representación en formas con volumen, y de las fotos a su representación gráfica simbólica.

Un último apartado incluido en el folleto aporta recomendaciones para perfeccionar la atención temprana al lenguaje y favorecer la inclusión socio educativa de los niños con síndrome de Down, en los primeros años de vida. En este sentido se considera importante el empleo de rutinas para organizar las actividades, pues estas favorecen la adquisición, fijación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Al respecto se considera que cada sesión de trabajo debe ser cuidadosamente organizada. Se debe respetar el orden de presentación de las actividades, desde el saludo hasta las conclusiones o despedida, establecer pautas de interacción adecuadas con el niño e implicarse directamente en las actividades junto a otros adultos. Las rutinas son actos que se repiten frecuentemente, por lo que tienen que ofrecérsele modelos visuales y muchas oportunidades para que sean practicadas por el niño con síndrome de Down

Además, en correspondencia con las características de estos niños en el folleto se recomienda prestar especial atención a los siguientes aspectos:

- La estabilidad de la atención.
- Las dificultades en la percepción.
- Trabajo con elementos prosódicos del lenguaje.
- Desarrollo de los componentes: léxico-semántico y morfosintáctico.
- El trabajo con la articulación, en correspondencia con los avances obtenidos por el niño.
- La prevención de las dificultades del ritmo y la fluidez verbal.



- El uso de reforzadores para estimular sus logros y elevar la autoestima.

Otro elemento importante que trabajar es el desarrollo de las habilidades: describir, conversar y narrar, una vez alcanzado cierto desarrollo del lenguaje oral. En el caso de las habilidades describir y narrar, es necesario tomar en consideración la selección de los medios a emplear, graduando su nivel de complejidad. Estos deben responder a temas de interés y a las vivencias personales del niño.

Al narrar, primero se le suministrará ayuda visual mediante una secuencia de láminas que se le presentarán paulatinamente (se puede empezar con fotografías), y se realizarán preguntas de apoyo cada vez que sea preciso. En caso necesario, se hará la demostración de la actividad. Cuando el niño esté listo, se retirará la ayuda visual y se le irá proporcionando mayor independencia según vaya desarrollando la habilidad.

La función reguladora del lenguaje también debe ser desarrollada. En este sentido se hace necesario que el niño con síndrome de Down regule su conducta a partir de la comprensión del sí o no se puede, de esta manera irá asimilando las reglas y patrones de conducta básicos para vivir en sociedad. Otro elemento de prioridad lo constituye la orientación a la familia. Esta debe quedar orientada en relación con las características de la comunicación de su hijo con síndrome de Down, a cómo apoyar la atención temprana al lenguaje desde el ambiente más natural posible, qué hacer si aparecen dificultades en el ritmo y la fluidez, así como en la manera de favorecer la inclusión de su hijo y reducir los miedos que generan la sobreprotección.

Además, se incluyen en el folleto diversas recomendaciones que permiten contextualizar la atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down de infancia preescolar a las características de los ambientes educativos en la que esta transcurre, para ello es preciso tomar en consideración las diferentes formas en que se organiza el proceso educativo en estas edades.

A partir de las posibilidades que brinda el juego de roles para el desarrollo del lenguaje, se ofrecen las siguientes recomendaciones metodológicas para su aprovechamiento en función de favorecer la atención temprana a esta área en los niños con síndrome de Down de infancia preescolar, empleando por Muse (2014) y Hernández et. al. (2017)

- Incorporación del terapeuta del lenguaje al trabajo metodológico que se realiza para la dirección del juego de roles.
- Selección de los argumentos más propicios para el desarrollo del lenguaje en el niño con síndrome de Down teniendo en cuenta sus características y vivencias.

- Participación directa del logopeda junto a la educadora en la planificación o preparación, desarrollo del argumento y evaluación, sin que se pierda el carácter espontáneo e independiente de la actividad.
- Adecuación del juego a su nivel cognitivo.
- Selección del material lúdico de forma cuidadosa durante las actividades preparatorias desarrolladas en cada argumento para garantizar su correspondencia con la actividad que se desea realizar y con la madurez del niño con síndrome de Down.
- Creación de diferentes áreas de juego, asegurando un material que llame la atención y responda a las características del niño con síndrome de Down.
- Incorporación de ejercicios y procedimientos logopédicos para propiciar el desarrollo del lenguaje en los niños con síndrome de Down, a partir de su caracterización.
- Trabajo con los componentes del lenguaje (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y gramatical). Se contemplarán, además, la prosodia del lenguaje, procesos importantes como la respiración y cualquier otra necesidad presentada por el niño. Además, el adulto deberá tomar en consideración que:
  - La dirección del juego de roles se realizará en el ambiente más natural posible, favoreciendo la espontaneidad de los pequeños.
  - El adulto deberá ofrecer un modelo de comunicación adecuado para los niños y en particular para el niño con síndrome de Down. En ningún momento rectificará su forma de hablar, retomará las palabras mal dichas, ni abusará de los diminutivos.

También se incluyen otras recomendaciones a tener presentes por lo docentes para favorecer la atención temprana al lenguaje, así como la inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down desde los diferentes ambientes educativos. Entre ellas se destacan:

- Crear las condiciones previas para que cada niño con síndrome de Down desarrolle el lenguaje de manera consciente y planificada.
- Ofrecer tratamiento a las diferencias individuales del niño con síndrome de Down desde el desarrollo de la actividad planificada.
- Incorporar nuevos vocablos relacionados con el contenido trabajado, para ello siempre que se pueda debe proporcionarse la realización de acciones prácticas con objetos, demostrar e ilustrar el contenido.



- Al ofrecer una orden o realizar una explicación, debe emplearse el uso simultáneo de la palabra y un gesto específico o signo gestual para facilitar su comprensión.
- Si durante su participación olvida alguna palabra o le está resultando difícil expresarse, se le ofrecen claves como: pistas físicas; imitación; pista fonética inicial o se le proporciona un contexto para la palabra dándole el inicio de una frase (si la palabra olvidada es lápiz, se le dice: “¿Quieres libreta y ...?”)
- Se debe lograr que sus frases o enunciados sean cada vez más amplios, con el empleo de las técnicas o procedimientos específicos para facilitar la interacción y el lenguaje.
  - Apoyar el trabajo directo realizado por el terapeuta del lenguaje.
  - Utilizar la pronunciación enfatizada.
  - Propiciar el desarrollo de un lenguaje funcional en el niño mediante la interacción con sus coetáneos y los adultos que le rodean.
  - Desarrollar procesos importantes como la respiración.
  - Aprovechar los procesos de satisfacción de necesidades de aseo, alimentación, sueño, así como el recibimiento de los niños a su llegada a las instituciones para favorecer el desarrollo del lenguaje.
  - Realizar festivales, actividades culturales, recreativas organizadas donde se logre el accionar coordinado con los agentes de la comunidad.
  - Aprovechar todos los espacios: pasillos, áreas exteriores, áreas de servicio, las instalaciones de la comunidad y todos los recursos a disposición para favorecer el desarrollo del lenguaje de los niños

Se insiste en que las visitas al hogar, junto a la elaboración de mensajes o consejos educativos, y los intercambios o conversaciones, preparan a la familia con relación a qué hacer y a cómo actuar. A continuación, se ofrecen algunas recomendaciones con vistas a concretar acciones que favorezcan la inclusión socioeducativa y poder aprovechar el papel de los otros en la estimulación lingüística comunicativa de los niños con síndrome de Down:

- Enseñarle normas de comportamiento y hábitos sociales relacionados con la higiene, guardar turnos de conversación, aprender a solicitar, a agradecer, a saludar y despedirse.
- Propiciar un aprendizaje funcional de manera que alcance una mayor autonomía.
- Crear situaciones de aprendizaje significativo para mantener su atención:
  - Tener en cuenta sus intereses.
  - Transitar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, del lenguaje situacional al contextual.

- Reforzar sus logros.
- Confiar en sus capacidades y posibilidades.
- Propiciar el aprendizaje cooperativo.
- Concederle tiempos y ritmos que favorezcan sus intervenciones.
- Poner el énfasis en los recursos y apoyos, en sus potencialidades, no en sus limitaciones.
- Enseñarle a solicitar apoyo a un compañero.
- En caso de considerarlo necesario, utilizar una agenda personal para organizar la actividad.
- Aprovechar las posibilidades que brindan las relaciones y la empatía surgida espontáneamente entre el niño con síndrome de Down y otros niños del grupo para favorecer el logro de los objetivos y su inclusión socio-educativa.
- Aprovechar de manera eficiente los espacios de la comunidad y las relaciones sociales que en ellos se establecen para favorecer la autonomía y el establecimiento de nuevos contactos comunicativos con sus semejantes.

El folleto cuenta con una bibliografía actualizada que puede ser consultada para profundizar en la temática y se validó mediante un estudio de caso. Para ello se seleccionaron cuatro docentes (educadora, maestra, auxiliar pedagógica y terapeuta del lenguaje) que se encargaron de ofrecer atención psicopedagógica en la institución infantil a un niño con síndrome de Down. Su aplicación se realizó, de modo que facilitara la realización de valoraciones acerca de la factibilidad práctica del folleto en un contexto real.

#### METODOLOGÍA

- Análisis de documentos (expediente de cuarto a sexto año de vida, expediente logopédico, libreta de labor social) con el propósito de comprobar cómo se refleja en estos documentos las sugerencias ofrecidas en el folleto.
- Entrevista en profundidad con el fin de constatar el grado de satisfacción de la familia con la atención temprana que se ofrece al lenguaje y los avances alcanzados por el niño.
- Observación participante; con el fin de constatar la ejecución de acciones de atención temprana al lenguaje y su impacto en la inclusión socioeducativa del niño seleccionado, durante los procesos que se desarrollan en la modalidad institucional.
- Procedimientos utilizados para el análisis de los resultados
- Se empleó la triangulación de fuentes, a partir de la información revelada tras la aplicación de cada instrumento.

### **Conclusiones del estudio de caso**

Resultó evidente la transformación en la preparación del personal docente, en el proceder para la caracterización del lenguaje, en el aprovechamiento de las formas organizativas del proceso educativo, en la diversificación de métodos, procedimientos, recursos y apoyos, en la implicación de los diferentes factores para ofrecer atención temprana al lenguaje, favoreciendo así, el proceso de inclusión socioeducativa del niño con síndrome de Down seleccionado y la elevación de una conciencia inclusiva. A través del estudio de caso realizado fue posible comprobar la factibilidad práctica y el impacto potencial previsible del folleto propuesto. El folleto además está siendo introducido en acciones de posgrado.

### **CONCLUSIONES**

La planificación de una atención temprana al lenguaje desde el ambiente más natural posible, con ajuste a las diferencias individuales y a los contextos educativos, con la implicación de todos los factores; favorece su inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down. El folleto propuesto contribuye a perfeccionar la atención temprana al lenguaje y favorece la inclusión socioeducativa de los niños con síndrome de Down al resultar evidente la transformación en la preparación del personal docente encargado de ofrecer atención educativa a estos niños e impactar en el desarrollo integral de estos infantes.

## REFERENCIAS

- Del Castillo, (2009). El juego simbólico como estimulador del lenguaje en niños con síndrome de Down. <https://sid.usal.es/articulos/discapacidad/14105/8-2-6/el-juego-simbolico-como-estimulador-del-lenguaje-en-ninos-con-sindrome-de-down.aspx>
- García, M. C., Fernández, G. y Lozada, A. (2018). *El trabajo logopeda en Educación Especial desde una perspectiva actual*. Pueblo y Educación.
- Hernández, T. B., Hernández, T. y Miñán, A. (2017). La caracterización del desarrollo del lenguaje como premisa D.E. En: Báez (Eds.), *Respuestas e intervenciones educativas en una sociedad diversa* (pp.158-170). Comares.
- Hernández, T. B. (2020). *Atención temprana al lenguaje de los niños con síndrome de Down*. [Tesis de Doctor, UCLV, Villa Clara.
- Jiménez, A. (2014). *La comunicación oral en el Síndrome de Down. Intervención fonológica, morfosintáctica, léxico - semántica y pragmática*. CEPE.
- Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación. Una guía para padres y profesionales*. <http://www.down21materialdidactico.org>
- Muse, L. C. (2014). *La estimulación del desarrollo del lenguaje a través del juego de roles* [Tesis de pregrado, Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela Morales", Santa Clara, Cuba].
- Pérez, D. (2013). *Descripción de la fonología en niños con desarrollo fonológico prolongado, trastorno del desarrollo del lenguaje y síndrome de Down* [Tesis doctoral. Universidad de Granada].
- Robles-Bello, M.A. (2016). Primeros resultados de la evaluación de un programa de Atención Temprana en síndrome de Down. *Revista Española de Discapacidad*, 4(1), 53-65.

Esta obra se terminó de editar copilar en el mes de junio de 2024

Este libro nace del compromiso y la pasión por lograr un cambio educativo significativo. A lo largo de sus páginas, se presenta un recorrido por diversas expresiones y estrategias que han demostrado ser efectivas en la promoción de la inclusión, enriqueciendo nuestro entendimiento y motivándonos a actuar con decisión y creatividad.

Con una colección de testimonios y estudios de caso que abarcan distintos niveles educativos y contextos geográficos, esta obra evidencia que la inclusión es un objetivo alcanzable cuando se trabaja con dedicación y visión. Las historias aquí compartidas demuestran que la inclusión no es una utopía, sino una realidad en construcción, sustentada por el esfuerzo conjunto de educadores, estudiantes, familias y comunidades.

Los autores nos invitan a cuestionar las barreras persistentes en los sistemas educativos y a explorar soluciones innovadoras que faciliten la participación plena de todos los estudiantes. Este libro es una herramienta indispensable para docentes, administradores educativos, formuladores de políticas y cualquier persona comprometida con la causa de la inclusión

