

# Inclusión educativa: desafíos del siglo XXI

Coordinadores:  
Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
Ma. Juana Eva Luna Denicia





### Dr. Mauricio Zacarías Gutiérrez

Profesor de la licenciatura en Inclusión Educativa y Educación Especial. Investigador de temas relacionados a Inclusión educativa, Formación docente, Escuela multigrado, Investigación educativa. Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Autor de diversos artículos relacionados a la educación.



### Dra. Teresita de J. Cárdenas Aguilar

Maestra de educación especial, investigadora de temas relacionados con psicología positiva (engagement, espiritualidad, bienestar), educación (aprendizaje del número, discapacidad intelectual, integración educativa, inclusión educativa y otros) y análisis de política educativa (decisión en política, análisis comparativo de políticas). Miembro fundador de la Red Durango de Investigadores Educativos.



### Mtra. Ma. Juana Eva Luna Denicia

Licenciada en Psicología, Docente en Inclusión Educativa, Investigadora en Docencia e inclusión educativa, Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos, Subdirectora de la Licenciatura en Educación Especial e Inclusión Educativa, Coordinadora del Área de Psicopedagogía, Ponente Nacional e Internacional, Autora de diversos artículos.



**INCLUSIÓN EDUCATIVA:  
DESAFÍOS DEL SIGLO XXI**

# INCLUSIÓN EDUCATIVA: DESAFÍOS DEL SIGLO XXI

Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Escuela Normal Fray Matías de Córdova.  
Tapachula, Chiapas/ReDIE

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
Secretaría de Educación del Estado de Durango/ReDIE

Ma. Juana Eva Luna Denicia  
Escuela Normal Fray Matías de Córdova.  
Tapachula, Chiapas/ReDIE

ISBN: 978-607-8662-13-5

Agosto de 2019

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Coeditores:

Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria  
Fray Matías de Córdova  
Instituto Universitario Anglo Español

Colaborador:

Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Durango.

Inclusión educativa: desafíos del siglo XXI

Coordinadores:

Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
Ma. Juana Eva Luna Denicia

Imagen de portada, diseño de edición y maquetación:

Marco Vinicio Herrera Castañeda

Comité científico

Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
Ma. Juana Eva Luna Denicia  
Arturo Barraza Macías  
Cecilia Ortega Díaz  
Concepción Del Socorro Medrano Madriles  
Lelia Schewe  
Silvia Hernández Trujillo

Derechos reservados conforme a la Ley.

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

Impreso y hecho en México.

# Índice

<b>Prólogo</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	10
<i>Mauricio Zacarías Gutiérrez</i>	
<b>A manera de glosa. La inclusión: definiciones, experiencias y desafíos</b> .....	18
<i>Teresita de J. Cárdenas Aguilar</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Concepción de inclusión educativa en estudiantes de Escuelas Normales</b> .....	
30	
<i>Mauricio Zacarías Gutiérrez, Manuel Gregorio Ortiz Huerta</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Estudio de caso de estudiante con Distrofia Muscular Emery-Dreifuss. Retos y desafíos para la inclusión educativa universitaria</b> .....	
53	
<i>Fabiola Pérez Centurión, Rebelín Echeverría Echeverría Nancy Marine Evia Alamilla</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>La educación a distancia en la UNAM. Una vía para ofrecer educación inclusiva</b> .....	
82	
<i>Ana Ma. Bañuelos Márquez, Matías Santiago Alaniz Álvarez Francisco Cervantes Pérez</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>La inclusión de alumnos con discapacidad al nivel superior: algo más que escolarizar</b> .....	
99	
<i>Rodolfo Cruz Vadillo</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>La inclusión educativa desde las experiencias de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara</b> .....	
128	
<i>Rocío del C. Villaseñor Vázquez</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
<b>Potencial de la inclusión educativa y social a través del fútbol infantil como actividad extraescolar</b> .....	
157	
<i>Abel Merino Orozko</i>	

## **Capítulo 7**

**El trabajo de inclusión que llevan a cabo las maestras de USAER en el aula regular. Un estudio de caso.....187**

*Juan Antonio Mercado Piedra, Nora Celia Ramos Frausto  
Eduardo Manuel Salas Anguiano*

## **Capítulo 8**

**Factores que intervienen en el aprendizaje de alumnos con dificultades para aprender. Caso Brayan..... 209**

*Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar*

## **Capítulo 9**

**Perfil, trayectoria y experiencias del profesorado de educación especial en la región Soconusco de Chiapas ..... 228**

*Luisa Aurora Hernández Jiménez, Ma. Juana Eva Luna Denicia  
Mauricio Zacarías Gutiérrez*

## **Capítulo 10**

**Calidad de vida en familias usuarias de servicios públicos de atención a la discapacidad ..... 251**

*Araceli Arellano Torres, Martha Leticia Gaeta González*

## **Capítulo 11**

**Las madres de hijos con discapacidad, generan resiliencia que promueve la inclusión..... 270**

*Emma Verónica Santana Valencia*

## Prólogo

El discurso de la homogeneidad, que anuló a la diferencia y a la diversidad en aras de un proyecto político, surge como uno más de los meta relatos generados por el proyecto de la modernidad. Su entronización discursiva viene aparejada al imperativo jurídico de la igualdad; sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX su hegemonía fue cuestionada por prácticas discursivas que revitalizaban el discurso de la diferencia y de la diversidad y es a la sombra de estas nuevas prácticas discursivas que surgen y adquieren carta de naturalización términos como integración, inclusión y diversidad.

Estas nuevas prácticas discursivas impactan principalmente al campo de las políticas públicas y se concretan en prescripciones curriculares y pedagógicas que configuran nuevos modelos educativos. No obstante esta aparente omnipresencia discursiva en el campo de la educación el trabajo investigativo al respecto tuvo un lento desarrollo.

En el caso de México la Red de Investigadores y Participantes de la Integración Educativa, liderada por mi buena amiga la Dra. Zardel Jacobo Cupich, se convirtió en la instancia organizacional y académica que impulsó, en la segunda mitad de la década de los 90s del siglo pasado, la investigación y documentación de prácticas en el campo de la integración educativa y la educación especial.

Posteriormente, en el año 2003, estos esfuerzos se vieron fortalecidos cuando el Consejo Mexicano de Investigación Educativa publica el estado de conocimiento denominado

“Aprendizaje y Desarrollo” donde integra el tema de educación especial; la conclusión más importante al respecto es la poca presencia de grupos de investigadores nacionales en este campo.

Este nuevo impulso se corona cuando la educación especial, integración educativa y/o educación inclusiva se convierten en un tema recurrente de las líneas de investigación de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y se ve incrementada substancialmente la producción de investigación al respecto, surgiendo nuevos investigadores en las Escuelas Normales e Instituciones de Educación Superior de nuestro país que tomaron a este tema como su objeto de investigación.

En este contexto, signado por la concertación de esfuerzos institucionales para impulsar el desarrollo de la investigación en este campo, la Red Durango de Investigadores educativos aporta su grano de arena vía su integración a las líneas de investigación de sus convocatorias a los Coloquios Nacionales de Investigación Educativa ReDIE o en las convocatorias a libros electrónicos.

En esta segunda línea de trabajo la Red Durango de Investigadores Educativos ha publicado cuatro libros y en el año 2018 emite una nueva convocatoria para un nuevo libro electrónico en este campo. El producto de esta convocatoria es el presente libro que integra en sus páginas discusiones conceptuales, prácticas investigativas y documentación de vivencias.

En sus páginas se pueden observar trabajos que muestran mayor rigor metodológico y que se visualizan como auténticos aportes al campo de estudio. La década de los 90s del siglo pasado, con sus primeros trabajos signados por su escasa rigurosidad, se ven lejanos ante este nuevo panorama; sin embargo, su consolidación como campo de estudio está lejos de ser alcanzado, por lo que son más los retos que se prevén a futuro que los logros obtenidos en el presente.

No obstante esta asimetría, el esfuerzo de trabajo editorial desarrollado por los coordinadores se ve cristalizado en un libro que recoge estudios de investigadores serios y

comprometidos con este campo de estudio que, sin lugar a dudas, continuaran su trabajo en la siguiente década como una nueva comunidad de investigadores. Cobra relevancia el papel que instituciones como la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba intentan tener en este nuevo contexto.

Solo resta invitar a los lectores del presente libro a valorar, en lo general, sus aportes en el contexto histórico del desarrollo de este campo de estudio y apreciar, en lo particular, el aporte que cada uno de ellos hace a sus respectivos objetos de investigación.

Dr. Arturo Barraza Macías

## Introducción

Mauricio Zacarías Gutiérrez

El presente libro da cuenta de artículos de investigación que se han centrado en el estudio de la inclusión educativa, estas investigaciones se agruparon según su contenido en tres líneas de investigación: Atención a la inclusión educativa: retos y desafíos sociales; Los padres de familia y la inclusión educativa; y, Prácticas docentes relacionadas con la inclusión educativa. A manera de preámbulo, se plantea discusión teórica que abrazan las tres líneas de trabajo.

Referir a la inclusión educativa, lleva a voltear la mirada en torno a la ciudadanía e inclusión social. Pues el ciudadano pertenece a un Estado, el cual le prescribe normas de conducta, formándolo para un fin. Así entonces,

Cuando hablamos de ciudadanía en relación con una inclusión social plena nos estamos refiriendo, por tanto, a esta arena de la participación de todos y todas en la resolución de los asuntos comunes. Es en estos espacios dónde reside la verdadera cuota de poder social de los individuos y los grupos sociales, y dónde las personas pueden experimentar su verdadera capacidad de transformación social y del entorno en que se desarrollan (Universitat Autònoma de Barcelona, 2010, p. 40).

Mas, en esta idea de ciudadanía e inclusión social se mantiene la triada: economía, política y redes sociales y familiares. Estas tres esferas constituyen lo que podríamos llamar las dinámicas de inclusión social, que corresponden

en gran medida con las posibilidades de ejercer una ciudadanía activa (Universitat Autònoma de Barcelona, 2010).

Kimlicka, desde una posición de educación ciudadana, señala que “la educación para la ciudadanía no es un subconjunto aislado del currículo, sino más bien uno de los objetivos o principios ordenadores que configuran la totalidad del currículo (2003, p. 341). Que, más que aislar el contenido de un saber sobre otro, incide en un conocer general de cómo formar en el otro, pues “la educación para la ciudadanía no sólo implica la promoción de un cierto tipo de actitud crítica hacia la autoridad, también implica el desarrollo de hábitos de civilidad así como la capacidad para la moderación pública” (Kimlicka, 2003, p. 362).

En este caso, la escuela tiene el encargo desde la política pública la formación de ciudadanos que respeten los derechos del otro. Sin embargo, la escuela no logra su objetivo de inclusión educativa, sino atiende la formación continua del profesorado (Marchesi, 2014). Pues toda iniciativa de cambio educativo y por tanto de respeto al otro, sucede si se atiende la formación continua del profesor. Pensar la inclusión educativa desde los cuatro pilares que ha planteado Delors, sostiene Marchesi (2014), implica reconocer la formación inicial y continua del profesor para el logro educativo, y estar en condiciones de atender las necesidades que el espacio escolar demande.

La inclusión educativa es un desafío para el sistema social y educativo, Terigi al respecto sostiene,

Los desafíos de la inclusión educativa no pueden resolverse con una prédica de sensibilización hacia las diferencias: requieren políticas estatales de defensa explícita de los derechos educativos, no solo en las declaraciones públicas sino en las iniciativas y en las modalidades de las prácticas (2014, p. 87).

En este caso, el Estado debe atender las necesidades que demande la escuela, principalmente la formación inicial y continua docente (Duk Homad, 2014). Principalmente en “actividades de capacitación focalizadas en la escuela, que se basan en los problemas y necesidades reales detectadas

entre los propios docentes” (Duk Homad, 2014, p. 69). Implícando más diálogo, relación de cooperación entre docentes, autoevaluarse y ser coevaluadores de las propias clases, entre otros. En sí, todo un trabajo que articule la complejidad de la realidad educativa para atender los retos de inclusión educativa.

En este hilo de ideas Melero (2004) señala que la escuela debe atender la diversidad, para ello el planteamiento del currículo debe concretizar en prácticas de comprensión y de estar con el otro. Pues “la escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es la escuela donde las niñas y los niños aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos al comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación (2004, p. 71). Así entonces, la escuela pública en el entendido que le da Melero, es aquella que respeta los derechos sociales del individuo. En este caso, no solo depende de que se adapte a las determinaciones de leyes, sino, que participe en la construcción de las mismas.

La formación de ciudadanos donde el respeto a la diversidad sea la bandera de estar juntos, implica la organización del sistema para la atención de la inclusión educativa en el contexto económico, político, y de relación social que se vive, así mismo, implica la atención de los padres de familia que hacemos la sociedad y poniendo el acento en la formación de docentes que innoven la práctica, pero que consideren los cambios sociales, económicos y políticos en las que la realizan.

Con base al planteamiento anterior, a continuación se presenta el contenido de las líneas de investigación que integran el libro, en los cuales se destaca la situación actual de la inclusión educativa.

La línea, Atención a la inclusión educativa: retos y desafíos sociales, se compone de seis artículos.

El artículo de Mauricio Zacarías Gutiérrez y Manuel Gregorio Ortiz Huerta, *Concepción de inclusión educativa en estudiantes de escuelas normales*, analiza la concepción de inclusión educativa que han construido estudiantes de dos escuelas normales, ubicadas en la región del Soconusco en el

estado de Chiapas. La recuperación de los datos, fue a través de un cuestionario. Los resultados obtenidos, se estudian en tres categorías: epistemológica, política y pedagógica. Finalmente, el documento concluye, que las tres dimensiones: epistemología, política y pedagogía, se direccionan a la política educativa que se traza para la formación de docentes.

Fabiola Pérez Centurión, Rebelín Echeverría Echeverría y Nancy Marine Evia Alamilla, en el capítulo *estudio de caso de estudiante con distrofia muscular Emery-Dreifuss. Retos y desafíos para la inclusión educativa universitaria*, sostienen que la distrofia muscular Emery-Dreifuss es parte de un grupo de enfermedades genéticas que causan debilidad y degeneración muscular, principalmente en los músculos esqueléticos. El trabajo analiza las experiencias en el plano académico y relacional de una estudiante con distrofia muscular emery-dreifuss dentro de una institución de educación superior del estado de Yucatán con la finalidad de identificar los retos y desafíos para asegurar la inclusión educativa. Los resultados destacan cómo el rol docente, sus actitudes y estrategias de enseñanza aprendizaje requieren ser fortalecidas para asegurar la calidad en la atención a estudiantes que viven alguna condición de discapacidad. Finalmente, se destaca la importancia de contar con instituciones que cuenten con un diseño universal para contribuir al libre y seguro acceso a cualquier persona, independientemente de sus capacidades.

Ana Ma. Bañuelos Márquez, Matías Santiago Alaniz Álvarez y Francisco Cervantes Pérez, en el capítulo *La educación a distancia en la UNAM. Una vía para ofrecer educación inclusiva*, abordan lo relativo a la población estudiantil con discapacidad, que aspira a estudiar alguna licenciatura en modalidad a distancia. Se presentan datos que caracterizan a dicha población, así como algunas acciones que la universidad ha implementado para la atención a personas con discapacidad. Se concluye que no basta con ser inclusivos, es menester además ser incluyentes.

Rodolfo Cruz Vadillo, en el capítulo *La inclusión de alumnos con discapacidad al nivel superior: algo más que escolarizar* plantea una aproximación a las experiencias escolares de

13 alumnos con discapacidad y su inclusión educativa en espacios universitarios. Corresponde a un estudio transversal, sincrónico y no experimental, cuyo alcance es principalmente descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada. Los principales resultados arrojan que algunos de los elementos clave para una experiencia escolar inclusiva en la universidad tiene que ver principalmente con: un lazo escolar y de amistad que sirva como vínculo inclusivo entre los compañeros y el alumno con discapacidad. También está la labor de los docentes y su mediación entre éstos y el currículum inclusivo.

Rocío del C. Villaseñor Vázquez, en el capítulo *La inclusión educativa desde las experiencias de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara*, presenta las ideas, conceptos y teorías con relación a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. Así mismo, discute la justicia social (con referencia a las instituciones), las categorías de la accesibilidad y la definición de la discapacidad. La metodología aplicada en la investigación es el paradigma cualitativo basado en la interpretación/crítica. Finalmente, explica los resultados obtenidos del estudio.

Abel Merino Orozko en el capítulo *Potencial de la inclusión educativa y social a través del fútbol infantil como actividad extraescolar*, profundiza sobre el potencial inclusivo que posee el fútbol infantil en los escolares que lo practican. Para ello, realizó una investigación etnográfica que acompaña a diez equipos de fútbol infantil durante un curso académico; además, entrevista a maestras de sus colegios. Los resultados destacan que las competencias sociales que se promocionan guardan relación con el ambiente competitivo que se genera y tiene transferencia al aula. La pertenencia a un equipo se manifiesta en claves inclusivas cuando los niños comparten un entorno de identidad reglado, en el que se valoran las aptitudes; por oposición, la no capitalización de un desempeño eficaz en el campo motiva situaciones de exclusión, que afectan a la microsocialización y la autoestima especialmente entre los más vulnerables.

La línea de investigación, *Prácticas docentes relacionadas con la inclusión educativa*, está compuesta por tres trabajos.

Juan Antonio Mercado Piedra, Nora Celia Ramos Fraustro y Eduardo Manuel Salas Anguiano en el capítulo *El trabajo de inclusión que llevan a cabo las maestras de USAER en el aula regular. Un estudio de caso*, analizan el trabajo que realizan los maestros de USAER para tener aulas inclusivas a partir de las adaptaciones curriculares y la creación de ambientes de aprendizaje. El estudio se realizó con 6 maestras y 1 supervisora de USAER, que a través de sus experiencias narraron sus testimonios del trabajo que realizan en sus diversas instituciones. El análisis de los datos se realizó con el programa Atlas Ti, que arrojó dos categorías de análisis: 1) adaptaciones curriculares y 2) crean ambientes de aprendizaje.

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar, en el capítulo *factores que intervienen en el aprendizaje de alumnos con dificultades para aprender. Caso Brayan*, aborda al problema de aprendizaje y sus antecedentes neurológicos, pedagógicos y familiares en un estudio de caso en el cual se desarrolla todo un procedimiento de interpretación de la información para llegar a establecer los factores que facilitan y los que dificultan el aprendizaje en el alumno.

Luisa Aurora Hernández Jiménez, Ma. Juana Eva Luna Denicia y Mauricio Zacarías Gutiérrez, en el capítulo *Perfil, trayectoria y experiencias del profesorado de educación especial en la región Soconusco de Chiapas*, presentan resultados derivados del proyecto de investigación denominado “saberes y prácticas docentes en atención a las necesidades educativas especiales del profesorado de educación especial en Chiapas”. El estudio se ubica en el paradigma constructivista, haciendo uso del método fenomenológico-hermenéutico, con técnicas como la entrevista semiestructurada y a profundidad. Se presentan resultados respecto a: el perfil y la trayectoria profesional del profesorado, experiencias del profesorado sobre las cotidianidades que enfrentan en las aulas y perspectiva docente sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales al aula regular de educación básica.

Respecto a la línea de investigación, *Los padres de familia y la inclusión educativa*, está compuesta por dos capítulos.

Araceli Arellano Torres y Martha Leticia Gaeta González, en el capítulo *Calidad de vida en familias usuarias de servicios públicos de atención a la discapacidad*, presentan los resultados de un estudio sobre calidad de vida familiar, realizado en el estado de Puebla, México, con una muestra de familias usuarias del Centro de Rehabilitación Integral (CRI), una de las instituciones públicas que se ocupan de la atención a la discapacidad en dicho estado. El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo, Rodríguez & Sainz, 2009) a familias con un miembro con discapacidad atendido en el CRI. El objetivo final era conocer la percepción de las familias acerca de los apoyos y servicios recibidos y valorar su nivel de bienestar. Los resultados indican, respecto los servicios a las personas con discapacidad, que los familiares consideran prioritarios servicios que tienen que ver con la terapia ocupacional, y fisioterapia; servicios de habla y lenguaje y servicios sanitarios.

Emma Verónica Santana Valencia, en el capítulo *Las madres de hijos con discapacidad, generan resiliencia que promueve la inclusión*, da cuenta de cómo se construye la resiliencia en las madres que viven la discapacidad en un hijo. Se ocupa una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso, a través de una entrevista semiestructurada a cinco madres de familia con distintas constituciones familiares e hijos diagnosticados desde su nacimiento. Se concluye que la resiliencia es un proceso dinámico donde coexisten sentimientos, emociones y acciones ambivalentes, pero que a partir de esta realidad la resiliencia se manifiesta en las madres en un primer momento, fortaleciendo su autodeterminación, posteriormente impactan en sus familias mediante acciones en la vida cotidiana y finalmente en su entorno social, donde establecen la posibilidad de generar espacios para la inclusión de su hijo desde el hogar, la comunidad inmediata, la escuela y la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Duk Homand, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En, Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica* (pp 61-70) Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula: Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- López, M. M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En, Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica* (pp. 37-46) Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En, Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica* (pp. 71-87) Madrid, España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2010). *Ciudadanía e inclusión social: El tercer sector y las políticas de acción social*. Barcelona: Fundación Esplai.

## **A manera de glosa. La inclusión: definiciones, experiencias y desafíos**

Teresita de J. Cárdenas Aguilar

¿Inclusión? La inclusión nace en Inglaterra en el año 2000 con la publicación del Índice de Inclusión y se conduce a todo el mundo a través de la UNESCO; este documento originó una serie de acuerdos, programas, proyectos, reglamentos institucionales, intercambios internacionales, recomendaciones pedagógicas, publicaciones, conceptos y términos que inundan la educación, la política, la economía y los tratados sociales.

Y ¿qué sucedió después del surgimiento de la corriente de inclusión educativa? A través de estos años de “transformación” es necesario detenerse un momento para “mirar” los resultados de las ideas que nos invaden, es ahora necesario escuchar a los sujetos que quedaron inmiscuidos en esta enorme cascada que es la inclusión educativa.

Este libro: “Inclusión Educativa: desafíos del Siglo XXI” se construyó después de que la Red Durango de Investigadores Educativos lanza una convocatoria para recuperar investigaciones relacionadas con la inclusión educativa, las 19 investigaciones participantes pasaron por una revisión a doble ciego realizada por el comité científico estructurado por catedráticos e investigadores del tema y como resultado se obtuvo que 11 investigaciones cumplieron con la rigurosidad metodológica de estudios cualitativos y cuantitativos para integrarse a la obra que ahora se presenta.

Estas investigaciones son una serie de estudios que se han realizado en México y en España y que se muestran en forma sistemática y organizada desde los requerimientos de la investigación educativa; después de revisar las investigaciones que aquí se presentan se observó que entre sus planteamientos surgen contenidos que se construyeron con información teórica y empírica y que muestran de manera sustentada algunos resultados del trabajo con la inclusión educativa; de manera que no sólo se analiza el discurso teórico y conceptual de este objeto de estudio utilizado por los investigadores y por los investigados; sino que es posible mostrar las experiencias y los desafíos a resolver en la cotidianidad de la lucha por lograr la inclusión; de manera que este libro propone reflexionar y observar el campo a través de tres preguntas a responder: ¿Cómo se ha definido a la inclusión?, ¿cómo se ha vivido la inclusión? y ¿cuáles son los retos de la inclusión educativa?

### **¿CÓMO SE HA DEFINIDO LA INCLUSIÓN?**

La inclusión es un concepto que se ha venido construyendo desde los planteamientos de organismos internacionales, planteamientos legales y términos gubernamentales; pero que también se construye en el lenguaje cotidiano de la población; por lo que la inclusión se ha convertido en un fenómeno complejo que posee ya sus propios paradigmas en los que se entretajan dimensiones instrumentales, legales, éticas y valorales de manera que materializar la inclusión se convirtió en un reto y desafío social que impacta diversos campos: político, económico, educativo, de convivencia y de conocimiento.

En el **campo social** se ha observado a la inclusión como el origen de una serie de transformaciones que sembraron nuevas ideas y valores que contribuyen a una cultura de aceptación, en la cual las personas ahora intentan despertar su conciencia primero para identificar todo aquello que es lo opuesto a la inclusión; es decir, lo que clasifica, lo que excluye a las personas, lo que implica un trato diferente, lo que recluye, lo que discrimina, lo que etiqueta, lo que estigmatiza, lo que separa.

En un segundo momento la sociedad trata de desarrollar las actitudes necesarias para: aceptar, valorar a todos, adentrar a todos, hacer partícipes a todos, abrir oportunidades, permitir que todos estén presentes, apoyar a quien lo necesite.

Lo que el discurso social plantea como necesario para lograr la inclusión es actuar en grupo, adaptar para incluir, innovar prácticas, diseñar leyes, producir programas y proyectos, ofrecer opciones plurales, movilizar recursos, concientizar, cooperar o atender a las necesidades de quienes lo necesitan.

En el **campo político**, la inclusión se ha convertido en eje fundamental de defensa de los derechos humanos por lo que grandes organismos internacionales y aparatos gubernamentales de cada país han promovido encuentros, iniciativas, acuerdos y reglamentos para salvaguardar el bienestar y el desarrollo de los sujetos que anteriormente fueron ignorados y excluidos.

En lo que se refiere al **campo económico** la inclusión se ha ido insertando en el discurso más que en la práctica, la inclusión es el término que ha respaldado la inserción laboral como una medida de defensa del derecho que tiene la población vulnerable para participar en actividades productivas y se ha intentado cambiar de una política asistencialista a una atención de los derechos humanos y sin embargo lo que se observa es una pobre inserción en el campo laboral.

Respecto al **campo educativo**, la inclusión ha generado una nueva idea en el “deber ser”; pues la inclusión es una idea, un término, un discurso, una motivación o una actitud favorable para lograr que todos los alumnos participen, aprendan, sean aceptados, sean apoyados, mejoren su calidad de vida y desarrollen mayor capacidad cognitiva, afectiva y conductual.

En el **campo de la convivencia** la inclusión se opone a la falta de solidaridad, a la ruptura de las relaciones, a dejar a alguna persona al margen, a impedir que alguien participe, a destruir la interacción, a espacios de resistencia, a los principios poco equitativos, al desempleo y a la preponderancia de la división.

En cambio la inclusión puede ser ya considerada como un valor humano que implica aceptar a todas las personas, tratar firmemente de eliminar las diferencias, adentrar a todos en los diversos grupos sociales que se formen, reconocer y valorar a cada persona en su individualidad y en sus capacidades. La inclusión revisada desde la convivencia implica una actitud abierta para dialogar, cooperar, escuchar, participar, preguntar, confiar, aceptar, comprender y acoger las necesidades de cada persona.

En el **campo del conocimiento** puede observarse que aún no existen constructos teóricos sustentados sobre la inclusión, aunque han surgido diversos entramados conceptuales a partir de los cuales ha sido posible avanzar en el conocimiento a través de investigaciones, propuestas pedagógicas y modelos conceptuales y de intervención y la sociedad los ha utilizado para fundamentar sus acciones y experiencias.

La inclusión es, entonces, un paradigma social que está surgiendo para promover una nueva filosofía de vida en la que todos son aceptados y valorados y este nuevo camino estará en proceso intentando que cada persona y cada grupo social revise sus resistencias y se proponga superarlas.

### **¿CÓMO SE HA VIVIDO LA INCLUSIÓN?**

El discurso de la inclusión educativa plantea que el propósito final en la escuela es que todos los alumnos aprendan y participen en todas las actividades escolares; cuando la inclusión se lleva a la práctica surgen experiencias muy diversas que este libro muestra a través de investigaciones educativas. Después de revisar su contenido se advirtió que los reportes de los investigadores podían clasificarse en cuatro puntos importantes: la intervención y experiencias de los maestros, las vivencias de los alumnos con requerimientos especiales, la inclusión en las instituciones educativas y un punto muy importante: las experiencias que la inclusión ha generado en las familias.

Los estudios que fundamentan este libro muestran que la **intervención de los maestros** es decisiva para la inclusión, pues sus actitudes pueden obstaculizarla o favorecerla.

Dentro de las experiencias de actitudes del docente que obstaculizan la inclusión en la escuela se encuentra el desconocimiento de: diversas técnicas y materiales para la enseñanza, opciones diversas de evaluación, las circunstancias de los alumnos y comunicación deficiente con los alumnos, algunos docentes nunca perciben que en su aula existen alumnos que requieren más apoyo.

En cuanto a las actitudes docentes que favorecen la inclusión puede observarse que algunos maestros se comprometen y se sienten responsables de lograr la inclusión de los alumnos por lo que establecen diálogos constantes con los alumnos con discapacidad para conocer sus circunstancias y los apoyos que les facilitan su aprendizaje, también dedican tiempo para identificar las técnicas y los materiales que favorecen el aprendizaje de los diversos contenidos en los alumnos que requieren mayor apoyo. Además los docentes se informan, solicitan la intervención de instituciones exteriores a la escuela o consultan a sus compañeros para resolver los asuntos de aprendizajes o de circunstancias de los alumnos que no es posible resolver en su profesión docente.

Es importante destacar que las dificultades neurológicas, psicológicas y de habilidades para aprender pueden no ser determinantes; pues algunos estudios de caso que en este libro se mencionan muestran que el aprendizaje se ve favorecido cuando la familia y los maestros mantienen expectativas adecuadas y cuando realizan todas las acciones a su alcance con la visión de que todos pueden aprender.

Por otra parte, las investigaciones realizadas rescatan las experiencias docentes en las cuales manifiestan que: faltan adecuaciones curriculares que guíen la intervención de los participantes, que las escuelas carecen del material adecuado para promover el aprendizaje de los alumnos que requieren más apoyo, que en muchas escuelas no existe infraestructura adecuada para ofrecer apoyos especiales a los alumnos que lo requieren, que falta atención de los maestros hacia estos alumnos; también expresan que no existe un programa de capacitación estructurado que les oriente y acompañe para atender a los niños según sus circunstan-

cias y que además enfrentan la falta de apoyo de la familia. Agregan que trabajan con un currículo poco flexible y obstaculizador para la inclusión; además faltan recursos económicos que favorezcan la inclusión en las escuelas de manera planeada y otro inconveniente es que no toda la comunidad escolar se inmiscuye en la intención de lograr la inclusión.

En conclusión, los maestros afirman que “trabajan con lo que tienen” para intentar la inclusión de los niños en situación vulnerable y que algunas ocasiones les es más fácil aislar o ignorar al alumno que comprometerse a buscar opciones para incluirlo

Las **vivencias de alumnos** en proceso de inclusión muestran, a través de las investigaciones seleccionadas en este documento, que cuando ingresan a una institución educativa enfrentan circunstancias difíciles como: miedo, tristeza, aislamiento, ansiedad e inseguridad en ellos mismos, rechazo de algunos compañeros, mala comunicación con el personal de la escuela; en general las experiencias narradas muestran que los estudiantes pueden sobreponerse a estas adversidades y logran hablar con las personas que les rodean, son atendidos con amabilidad, logran buena relación con algunos compañeros; incluso desarrollan relaciones amistosas o amores platónicos con algunos de ellos.

Después de algún tiempo los estudiantes que participan en procesos de inclusión llegan a sentirse motivados para continuar estudiando, incluso para concluir estudios universitarios, desarrollan resiliencia y compañerismo y su rendimiento escolar varía desde bajo hasta muy buen rendimiento. Como ellos afirman: “no se les regala nada”; pues estos alumnos y sus familias tienen que trabajar para responder a las exigencias de cada escuela.

Los alumnos incluidos perciben a la institución educativa como “su segunda casa”, en este contexto socializan con la comunidad escolar, se sienten parte de un grupo, logran tener un espacio donde estar, conviven, solicitan ayuda, viven la amabilidad de los demás, son respetados y valorados tal como son.

**El proceso de inclusión en las instituciones educativas**

ha promovido diversas experiencias, en este proceso destacan los servicios que se ha logrado ofrecer en algunas instituciones y que se expresan en las investigaciones de este libro:

- En educación básica se observa que los alumnos en situaciones de vulnerabilidad son ya integrados al aula regular, reciben apoyo por personal especializado dentro de las escuelas, la mayoría de estos alumnos se incluyen en actividades escolares y extraescolares, son canalizados a atención médica, psicológica, apoyos pedagógicos o a orientaciones familiares para mejorar su bienestar y desarrollo personal.
- En educación superior unas pocas instituciones han desarrollado una serie de servicios que se ofrece a la población y en especial a los estudiantes con alguna discapacidad; entre estos servicios destacan: transporte gratuito, áreas adaptadas en las bibliotecas de las universidades, adaptación de laboratorios de tecnologías de la información y la comunicación, unidades de atención para orientar, informar y apoyar la integración a la vida académica, aplicación de exámenes de selección adaptados, establecimiento de comités de defensa de los derechos de personas con discapacidad, programas de exención de pago de reinscripción a personas con discapacidad, programas de estudio en línea que favorecen la participación de personas con discapacidad a quienes se les dificulta transportarse a una universidad, salas especiales con equipos de cómputo, escaneo, archivos digitales, impresiones en braille, conversión de audios y software, etc., además de la realización de jornadas de sensibilización y concientización.

Estas experiencias muestran avances importantes al promover la inclusión en las instituciones.

Es necesario revisar otro factor que se ha observado como indispensable para la inclusión: la participación de la familia.

En el libro es posible destacar las vivencias de las familias a través de los resultados obtenidos en diversos estudios.

Los investigadores y la población estudiada reportan que la presencia de la discapacidad en la familia puede llegar a provocar: sobrecarga económica, cansancio físico y emocional, requerimiento de roles de cuidado y apoyo para la persona con discapacidad, preocupación por el futuro, modificación de expectativas, reorganización de rutinas familiares, apoyo de diversos especialistas, estrés constante. Estas circunstancias surgen por los duelos no resueltos y porque las familias afrontan solas a la discapacidad y a los requerimientos especiales de algunos de sus miembros.

Los estudios muestran que las familias son capaces de salvaguardar a todos sus miembros y de afrontar unidas a situaciones difíciles; por el contrario cuando una familia enfrenta diversas situaciones problemáticas y que además surge la discapacidad en alguno de sus miembros se dificulta sostener a la situación y a la persona con requerimientos especiales, por lo que surgen reacciones negativas para la inclusión de estas personas en el ámbito familiar y no son aceptadas, incluso, se les rechaza, no se les ofrece todos los apoyos que requiere, muestran poco interés en mejorar y en general no advierten que están afrontando una situación que puede llegar a convertirse en problemas si no se organizan, si no reconocen lo que cada uno puede aportar y si no buscan apoyo y en ocasiones las familias se disuelven y sólo algunos miembros se quedan al cuidado del miembro que requiere el apoyo. En conclusión el problema central no es la persona con discapacidad o con requerimientos especiales o la situación que enfrenten sino la manera en que la familia da respuesta a la situación.

En algunos casos la familia logra sobreponerse a estas dificultades y, por lo que las investigaciones de este libro manifiestan, lo realiza en forma independiente, pues no existen organismos que les orienten y acompañen para lograrlo. Cuando la familia logra aceptar la situación desarrolla la capacidad de ofrecer ayuda a todos sus miembros y pueden hacerse cargo de aportar los recursos económicos

indispensables o necesarios, se encargan del traslado, incluso de ofrecer ayuda académica a quienes lo requieren. Todo esto contribuye: al desarrollo, a la mejor calidad de vida de la familia, a la permanencia escolar de sus miembros y a la culminación de los estudios profesionales de la persona con discapacidad o con requerimientos especiales.

Al cuestionar sobre sus experiencias a estas familias manifiestan que no se satisface convenientemente sus necesidades de apoyo psicológico, de ayudas externas a la familia y que no perciben apoyo de amigos o de otras personas; por otro lado, se sienten satisfechas respecto a sus relaciones con las organizaciones que las atienden, consideran que ayudan a sus integrantes con discapacidad a ser independientes y a “llevarse bien con los demás”, se sienten unidos para resolver sus problemas y demuestran que se quieren. De todo esto puede concluirse que las familias han enfrentado solas los requerimientos para la inclusión de sus integrantes.

### **¿CUÁLES SON LOS RETOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?**

En este capítulo se puede percibir que la inclusión se está convirtiendo en un paradigma social y en un valor humano por el que luchan todos los involucrados entre los que se identifican: las personas con discapacidad, los alumnos en situación de inclusión, sus familias, los sujetos que los rodean; incluso organizaciones internacionales y gubernamentales. Cuando la inclusión se materializa se puede observar el planteamiento de Tony Booth: “no hay escuelas inclusivas, hay escuelas en proceso de inclusión”.

La inclusión implica que cada grupo social, incluso cada persona, revise sus ideas, sus actitudes, sus valores y sus acciones respecto a quienes les rodean para que logre identificar todo aquello que discrimina, que separa, que juzga, que excluye, que etiqueta o que divide y en seguida intente modificarse; este suceso no es inmediato se va construyendo a partir de desafíos y retos a superar para eliminar ideas estigmatizantes que llegan a considerar que existen personas: anormales, atrasadas, deficientes, problemáticas, incapaces,

de mente frágil o inferiores y sobreponiéndose a estos conceptos es posible que se logre valorar la individualidad, la especificidad de cada ser humano, sus luchas, sus logros, sus habilidades, sus aportaciones y su presencia tal y como cada uno es.

Esta antagonía provoca diversos retos individuales y sociales que se han visto reflejados en el ámbito educativo en donde las personas se forman y se desarrollan y para conocer esta lucha, el presente libro proporciona una serie de desafíos que se enfrentan en las instituciones de distintos niveles educativos que fueron detectados en las investigaciones que se presentan en cada capítulo y después de analizarlas se clasificaron en tres tipos: apoyos a las escuelas, a los maestros y atención persistente a las familias. Es necesario aclarar que estas investigación se desarrollaron predominantemente en México (sólo una en España), por lo que los desafíos que aquí se mencionan pueden ubicarse en este país.

Respecto a los **apoyos a escuelas y a maestros** se puede mencionar una lista de requerimientos que es necesario atender con programas y proyectos planeados, organizados y entrelazados, en los cuales se requiere la participación del Estado como figura directiva y coordinadora que dé seguimiento a las acciones y a los recursos, ya que se ha observado que su intervención ha invertido en acciones que evalúan levemente su desarrollo; pero no evalúan si estas acciones resuelven el problema social que las generó. Esta aseveración se hace visible en las investigaciones de este libro en las que los maestros investigados mencionaron que trabajan la inclusión “con lo que tienen” y que constituye un desafío social la formación de redes sociales que promuevan la participación de las personas con discapacidad en todos los campos de desarrollo humano.

También es importante invertir en la formación inicial de maestros especializados en la atención a alumnos con discapacidad o con requerimientos especiales.

Otro desafío es lograr que se establezcan programas gratuitos y estructurados para capacitar a los maestros de

los diversos niveles educativos en la atención a alumnos con requerimientos especiales, es necesario acompañarlos y apoyarles en lo que cada uno necesite para mejorar la atención que ofrece.

Un reto importante es invertir en la infraestructura y en equipamiento de escuelas con material didáctico y programas específicos que respondan a los requerimientos de cada uno de sus alumnos.

Las investigaciones que se seleccionaron para este libro pertenecen, en su mayoría, a educación superior y muestran que existen en el país importantes dificultades para que todos los jóvenes logren culminar su formación profesional convirtiéndose este asunto en uno de los grandes desafíos para la educación.

Al respecto, los investigadores y los investigados manifiestan que: las universidades tienen que ser más eficaces al considerar a las diferencias de los alumnos como oportunidad y no como problema, las universidades tienen que usar todos sus recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de todos los alumnos, es indispensable desarrollar la inclusión pensando en los alumnos desde su integralidad y sus necesidades como jóvenes y que es importante que se establezcan acuerdos con el campo laboral para abrir posibilidades de empleo a los egresados de educación superior.

En lo que se refiere a la **atención persistente a las familias**, las investigaciones analizadas en este documento muestran que las familias afrontan con sus propios recursos los requerimientos que implica el atender a un miembro con discapacidad o con requerimientos especiales por lo que constituye un reto importante dar acompañamiento especializado a la familia desde el nacimiento de la persona con discapacidad, además se requieren apoyos económicos y de salud; también es necesario ofrecer apoyo psicológico y orientar sobre los servicios públicos que contribuyan a una mejor calidad de vida para todos los miembros de la familia.

Concluyendo, las investigaciones seleccionadas para estructurar este libro dedicado a la inclusión educativa denotan que se han logrado cambios sociales que benefician a la inclusión, pero hay desafíos importantes a los que los inves-

tigadores aluden al mencionar que existe un espacio políticamente legitimado para la inclusión, pero los sujetos con discapacidad continúan excluidos porque están limitados para participar activamente en la sociedad; además agregan que existen prácticas discursivas con trasfondo eficientista basándose en la utilidad con el predominio del *homo economicus* en contra de la dignidad humana, por tanto resulta indispensable que se defiendan los derechos humanos de todas las personas desde lo educativo, lo civil, lo político, lo económico, lo cultural y lo social.

# Capítulo 1

## Concepción de inclusión educativa en estudiantes de Escuelas Normales

Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Escuela Normal Fray Matías de Córdova

Manuel Gregorio Ortiz Huerta  
Escuela Normal Fray Matías de Córdova

### Resumen

El presente artículo analiza la concepción de inclusión educativa que han construido estudiantes de dos escuelas normales, ubicadas en la región del Soconusco en el estado de Chiapas. La investigación se realizó con estudiantes inscritos en el séptimo semestre en el ciclo escolar 2017-2018. La recuperación de los datos, fue a través de un cuestionario. Los resultados obtenidos, se estudian en tres categorías: epistemológica, política y pedagógica. En la dimensión epistemológica se encontró que el constructo de inclusión educativa que el estudiante ha hecho deviene de la intención que ha tenido el plan y programa de estudio que lo forma, de igual manera, esta situación se refleja en la dimensión política, pues reconocen que el Sistema Educativo Mexicano debe brindar las oportunidades para que todos los estudiantes sean atendidos en la escuela, principalmente, aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En la dimensión pedagógica, se encontró que los estudiantes, se sujetan a la formación del plan y programa de estudio. Por tal, idealizan una pedagogía que prescribe cómo relacionarse con el otro. Finalmente, el documento concluye, que las tres dimensiones: epistemología, política y pedagogía, se dirigen a la política educativa que se traza para la formación de docentes.

### Palabras clave:

Estudiantes, inclusión educativa, política educativa

## CONCEPTION OF EDUCATIONAL INCLUSION IN NORMAL SCHOOL STUDENTS

### **Abstract**

The present article analyzes the conception of educational inclusion that students of two normal schools have constructed, located in the region of Soconusco in the state of Chiapas. The research was conducted with students enrolled in the seventh semester in the 2017-2018 school year. The recovery of the data was through a questionnaire. The results obtained are studied in three categories: epistemological, political and pedagogical. In the epistemological dimension it was found that the construct of educational inclusion that the student has made comes from the intention that the plan and study program that has shaped it, likewise, this situation is reflected in the political dimension, since they recognize that The Mexican Educational System must provide opportunities for all students to be served at school, especially those who have special educational needs. In the pedagogical dimension, it was found that students are subject to the formation of the plan and study program. For that reason, they idealize a pedagogy that prescribes how to relate to the other. Finally, the document concludes that the three dimensions: epistemology, politics and pedagogy are addressed to the educational policy that is drawn up for the training of teachers.

### **Keywords:**

Students, educational inclusion, educational policy

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación analiza la concepción de la inclusión educativa que tienen estudiantes de dos escuelas normales, ubicadas en la región del Soconusco, Chiapas. La inclusión educativa es una temática que se atiende de manera explícita en los planes y programas de estudio de las escuelas normales, durante la formación inicial docente.

Desde el posicionamiento de los planes y programas de estudio, se analizó el concepto de currículum e inclusión educativa. Así mismo, se revisó el planteamiento de atención al Otro -inclusión, diversidad, etnia, lengua y cultura-, que tienen los planes de estudio (2002, 2004, 2012) de formación docente en México.

En el sentido curricular, se consideró el currículum como una herramienta intencionada de la propuesta educativa, la cual es un puente hacia los principios educativos; además el currículum orienta la práctica y formación docente del sujeto desde el plan de estudios (Stenhouse, 1987).

Respecto al plan de estudio, Pansza (2003) refiere que “los planes de estudios en la educación superior no pueden considerarse solamente desde la perspectiva escolar” (p.11). Acorde a lo anterior, se entiende que el currículum adquiere sentido en la institución educativa, y en la relación con el sistema social, productivo y cultural, con ello, la práctica pedagógica es una práctica social preestablecida curricularmente.

En el entramado de las prácticas sociales y pedagógicas, Sacristán (2002), indica que, “las reglas de ‘lo escolar’ suponen un concepto normativo de cultura que establece lo que es más valioso de entre todo lo que se puede elegir” (p. 211).

Por su parte, Torres (2003), plantea que en el currículum explícito, se reflejan las intenciones, de una manera directa, de las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios, y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. La intencionalidad es puesta en lo que debe saber el estudiante, por ejemplo: bienestar, diferencia e inclusión.

No obstante, abordar la inclusión en la educación, compromete un currículum con fines socioeducativo, lo que

lleva a la complejidad de la identidad en las diferencias, es decir, que la inclusión como parte de la educación comprende la diversidad de discursos multiculturales e interculturales en dos distinciones conceptuales: el plano fáctico o de hechos, y el plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas como lo indica Giménez (2003, en Dietz, 2012).

En el análisis de lo fáctico, se cuestionó: cómo construye el estudiante normalista el concepto de inclusión educativa (comprendiendo el proceso formativo), mientras que en el plano normativo, conviene examinar el planteamiento del currículum en relación al perfil de egreso (formación inicial docente) y la prescripción política en torno a la inclusión educativa.

Ahora, en el ámbito de la política educativa, la inclusión es pensada por la consideración del Otro en términos de igualdad y equidad. Los Estados, en materia de política educativa tienen el reto de articular el fracaso escolar, la desventaja y la pobreza (Slee, 2012). En el mismo tenor de la política, Habermas (1999), indica a ésta como un entramado de vida ético:

Constituye el medio con el que los miembros de comunidades en cierto sentido solidarias asumen su recíproca dependencia y con el que en su calidad de ciudadanos prosiguen y configuran con voluntad y conciencia las relaciones de reconocimiento recíproco con las que se encuentran convirtiéndolas en una asociación de miembros libres e iguales (pp. 231-232).

Conforme a lo anterior, la política constituye así un aparato de cohesión social y de consciencia en la educación y sociedad, en la cual la política es trascendente en la vida pública; Habermas (1999) señala que la inclusión educativa se atiende a partir de la política pública que los estados prescriben en las normas legales para la formación de los ciudadanos.

La política educativa comprendida como una prescripción legal, encuentra una orientación de la enseñanza de la diversidad e inclusión en las escuelas. La política es la base que finca la organización social (Arendt, 2008). Así por ejemplo, la formación inicial docente para la educación primaria

como para la educación preescolar, en el perfil de egreso en las competencias genéricas a desarrollar en materia o temas de inclusión, se encuentran:

- Actuar con sentido ético.
- Respetar la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.
- Participar en los procesos sociales de manera democrática.
- Asumir los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.
- Contribuir a la preservación del medio ambiente (Diario Oficial de la federación. 2012, p. 10; Diario Oficial de la Federación. 2012, p. 36).

Acorde a las competencias profesionales con las que el estudiante normalista tiene que egresar se encuentran:

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Atender a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.
- Atender la diversidad cultural de los alumnos, para promover el diálogo intercultural.
- Promover actividades que favorezcan la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.
- Actuar oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.
- Promover actividades que involucren el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos. (Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 12; Diario Oficial de la Federación, 2012, p. 37).

Comprendiendo el perfil de egreso y las competencias a desarrollar, se puede enunciar que la demanda que se plan-

tea al profesor formador desde el plan y programa de estudio, involucra el conocimiento disciplinar y social, además de constituir procesos de integración enfocados a la diversidad y el diálogo intercultural.

En el caso de la formación como docente en educación física, en el plan de estudio del 2002 se establece que el estudiante al egresar de la licenciatura contará con capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela, para ello tiene que egresar con las siguientes características:

- Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación y como recurso de enseñanza para lograr los propósitos de la educación básica y en especial de la educación física.
- Ubica las diferencias individuales y culturales de los alumnos como un componente de la diversidad en el aula.
- Valora la función educativa de las familias, se relaciona con las madres y con los padres o con los tutores de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, con el fin de orientarlos para que participen positivamente en el desarrollo motriz infantil y juvenil (Plan de Estudio, 2002, p. 52).

En la licenciatura en Educación Especial, el plan de estudios señala lo siguiente en relación a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela:

- Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, como una característica valiosa de nuestra nación. Comprende que dicha diversidad estará presente en su trabajo profesional.
- Reconoce las diferencias individuales y culturales de los niños y los adolescentes como un componente específico de los grupos escolares. Comprende la diversidad como un rasgo que se manifiesta en los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, así como en las formas

de comportamiento de los alumnos, y la considera para definir sus estrategias de intervención educativa.

- Valora la función educativa de las familias, se relaciona de manera receptiva, colaborativa y respetuosa con los integrantes de éstas y/o con los tutores de los alumnos, a fin de fortalecer su participación en el proceso educativo de los niños y los adolescentes (Plan de estudios, 2004, p. 49).

Los diferentes planes de estudios para la formación docente, curricularmente tienen como propósito abordar la diversidad, comprenderla como una situación de complejidad, de atender las individualidades, de crear actividades de equidad de género, tolerancia y respeto; los planes de estudio en cuanto a la inclusión, no refieren únicamente al discapacitado, sino, a aspectos de cultura, lengua y etnia.

En el aspecto de la normatividad, la Ley General de Educación, en su artículo 41, indica que el docente obtendrá una formación y capacitación en educación inclusiva, así como el desarrollo necesario de competencias para su atención; en el mismo talante, la educación especial incorporará los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva (Diario Oficial de la Federación, 2016).

La normatividad política del artículo 41, describe la atención a los procesos de educación especial, atendiendo las necesidades educativas especiales, en personas con discapacidad, así como las capacidades sobresalientes, entendiendo procesos como la identificación, prevención y eliminación de barreras del aprendizaje; además enuncia la utilización de métodos, técnicas, materiales de apoyo entre otros, que otorguen satisfacción a las necesidades educativas (Diario Oficial de la Federación, 2016).

Acorde al análisis curricular, en el perfil de egreso de las escuelas normales, se encuentra implícita una orientación política sobre la diversidad, la integración y la inclusión. La formación inicial docente, está constituida por referencias teóricas sociales, culturales, e interculturales bajo el enfoque de inclusión socioeducativo.

Desde la política educativa, se proyecta la idea de in-

cluir al otro, en el sentido de que el nuevo profesor domina la disciplina de la enseñanza en la que se forma, además, reconoce las necesidades de aprendizaje y sociales. A partir del reconocimiento, construye una intervención hacia el desarrollo social y personal de los estudiantes y de él como profesor.

No obstante, en relación a la inclusión educativa en la formación docente, se han realizado investigaciones empíricas. Los objetos que han derivado de ella se han enfocado a vincular la inclusión educativa con la discapacidad. Entre los trabajos que se han publicado en esta década están, Padilla (2011); Tapia y Manosalva (2012); Isaacs y Mansilla, (2014); Acosta y Arráez (2014); Velasco, Govela y González (2015); Pérez (2016); Fernández y Duarte (2016).

Si bien los trabajos abordan la inclusión desde diferentes contextos geográficos, en relación a qué y cómo lo han estudiado, todos hacen énfasis en la discapacidad de la persona y su vinculación con la educación. La investigación realizada por Araque y Barrio (2010); Lledó y Arnaiz (2010); Llorent y López (2012); Granada, Pomés y Sanhueza (2013); y Echeita (2013), refieren a pesquisas teóricas en torno a la inclusión educativa en la escuela y a la formación docente. Sin embargo, parte de las discusiones que ahí se abordan, si bien incluyen temas como diversidad, equidad e igualdad, discuten el tema tendenciosamente de las necesidades educativas especiales.

## **Método**

El estudio se realizó mediante un estudio de casos de carácter instrumental en relación a la concepción que tienen de la inclusión educativa estudiantes de dos escuelas normales de la región del Soconusco, Chiapas. El estudio se centra en la investigación cualitativa, la cual ofrece una alternativa del pensamiento sobre la realidad social, al tiempo que se adquieren conocimientos sobre el mundo social en relación a la inclusión.

Se consideró el estudio casos por abordar de forma intensiva una unidad (Stake, 1994), en este caso el grupo de es-

tudiantes normalistas y la concepción referida a la inclusión educativa, con la intención de obtener información sobre un contexto particular (Hernández, Fernández, y Babtista, 1997). Para ello se elaboró la siguiente pregunta que orientó el trabajo de investigación:

¿Qué concepción de inclusión educativa tienen los estudiantes de escuelas normales de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial, de la región del Soconusco, Chiapas?

El objetivo de la investigación fue analizar la concepción de inclusión educativa que tienen los estudiantes de escuelas normales de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Especial, de la región del Soconusco, Chiapas.

Se parte del supuesto que los estudiantes de las escuelas normales, conceptualizan la inclusión educativa cosificada, en el cual cada uno cabe en el lugar que la sociedad ha establecido para ello, y desde ahí se incluye.

El proceso de investigación se funda en el paradigma cualitativo; durante el proceso de investigación los datos fueron obtenidos a través de la técnica del cuestionario cualitativo que propone Álvarez (2010). Las preguntas que guiaron la obtención de la información se centraron en lo siguiente: ¿qué es la inclusión educativa?, ¿cómo se ha construido la idea de inclusión educativa?, ¿qué personas deben estar incluidas educativamente?, ¿cómo debe ser la formación del docente desde el enfoque de inclusión educativa?, ¿por qué piensas que los docentes deben formarse acorde a ese enfoque de inclusión educativa?, ¿con qué otras ideas relacionas el término Inclusión educativa?

El análisis de la información consistió en la lectura del contenido obtenido en el cuestionario. Cabe precisar que la selección de los participantes fue por medio de un muestreo selectivo o intencional (Martínez-Salgado, 2012), se seleccionó a 15 participantes de la licenciatura en Educación Primaria (EP) y 15 estudiantes de la licenciatura en Educación Especial (EE). Los sujetos referidos, son estudiantes que se encuentran cursando el séptimo semestre en el ciclo escolar 2017-2018, de dos escuelas normales, ubicadas en la región

del Soconusco, Chiapas. Cabe señalar que se indicó a los estudiantes que toda la información obtenida es bajo principios académicos y de investigación, y que sus datos personales estarían bajo el anonimato y la confidencialidad.

El proceso para llevar a cabo la investigación consistió en cuatro etapas. La primera etapa estuvo dedicada a la revisión del estado de la cuestión e indagación teórica en relación a la inclusión educativa; la segunda etapa, a la aplicación del instrumento, con estudiantes que voluntariamente participaron contestando el cuestionario. Para ello, se tuvo acercamiento a las escuelas normales de la región, se pidió el permiso correspondiente.

La tercera etapa consistió en organizar las respuestas y derivar de ellas las categorías. El proceso consistió en leer detenidamente lo que los estudiantes enunciaron. Ello implicó leer varias veces, hasta encontrar la estructura del pensamiento que se tiene del objeto de estudio.

La cuarta etapa consistió en organizar la información a partir de las siguientes categorías: epistemológica, política y pedagógica. Una vez organizada la información se generó la discusión.

## **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Categorías de análisis**

Las categorías de investigación fueron construidas a partir del análisis de las respuestas que los estudiantes emitieron, es decir, del levantamiento de referenciales significativos como el cuestionario cualitativo, lo que permitió el análisis del corpus de datos, encontrando las siguientes categorías: epistemológica, política y pedagógica.

### **Dimensión epistemológica**

Para atender la categoría epistemológica, se trabajó con las siguientes preguntas del cuestionario: ¿qué es la inclusión educativa?, y, ¿cómo se ha construido la idea de inclusión educativa?

En la enunciación que hacen los estudiantes de la in-

clusión educativa, destacan los siguientes conceptos: discriminación, diversidad, aceptación, respeto, inserción, participación, entre otros. Al respecto, se enfatiza el comentario de dos participantes de diferentes licenciaturas (ver tabla 1):

**Tabla 1. La idea de Inclusión educativa en los estudiantes**

Educación primaria	Educación especial
Es la manera de aceptar la diversidad, valorarla y aprender de ella. Es respetar el hecho de que todas las personas pueden participar y ser miembros valiosos de la sociedad, sin importar sus características físicas, intelectuales, culturales, etc., (p. 10EP).	Adentrar y hacer participar a todos los alumnos sin importar su condición física o de otra índole (P. 13EE).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La reiteración de conceptos está enfocado a: experiencias, escuelas, clases, lecturas, prácticas de observación y formación académica. Al respecto, dos estudiantes enuncian cuál ha sido la fuente para la construcción del concepto: inclusión educativa (ver tabla 2).

**Tabla 2. Construcción de la idea de inclusión educativa en los estudiantes**

Educación primaria	Educación especial
A través de la lectura y el acercamiento a espacios culturales sobre inclusión (p. 8EP).	A partir del conjunto de experiencias compartidas con estudiantes y de la enseñanza de maestros (p. 4EE).

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

## Dimensión política

En torno a la categoría de Política, las preguntas que indican ello, son: ¿qué personas deben estar incluidas educativamente?, y ¿cómo debe ser la formación del nuevo docente desde el enfoque de inclusión educativa? Respecto a la primer pregunta, la mayoría de los estudiantes enunciaron: todas las personas sin distinción, personas marginadas, y las que presentan necesidades educativas especiales.

Se enfatizan las respuestas de dos estudiantes, respecto a qué personas deben estar incluidas (ver tabla 3).

**Tabla 3. Personas que deben estar incluidas**

Educación primaria	Educación especial
<p>Considero que la educación debe de ser obligatoria para todas las personas, sin importar condiciones físicas, intelectuales, emocionales, religiosas o económicas.</p> <p>En la actualidad se segregan a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales por sus características, por lo cual considero que estas personas requieren de atención posible para mejorar su calidad de vida (p. 3EP).</p>	<p>No es una pregunta fácil de responder debido a la perspectiva desde la cual se analice; es decir, la constitución en el artículo 3º establece que toda persona tiene derecho a la educación y esto es reforzado por el artículo 41 de la ley general de educación que habla específicamente de las personas con discapacidad. Sin embargo, evitando cualquier señalamiento discriminatorio, refiriéndome a la discapacidad, opino que los niños y adolescentes que la presenten deben ser canalizados a un servicio de educación especial para que reciban la atención necesaria (p. 2EE).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Respecto a la segunda pregunta, las enunciaciones hacen referencia a: un docente humanista e innovador, basado en las relaciones con el alumno, flexible y sensible, apegado a la escuela, que tenga conocimientos en temáticas de educación especial, así como técnicas y métodos para su procedimiento.

La mayoría de los estudiantes sitúa las habilidades docentes en un enfoque pedagógico humanista, que atienda las diferencias en el aula. Se ubica al docente como un sujeto que tiene herramientas, técnicas y métodos necesarios para solventar los obstáculos de la inclusión educativa.

Las respuestas indican una ponderación del docente como innovador de su práctica; se señala además, que el docente debe conocer alternativas para fomentar la equidad y evitar la desigualdad. Así mismo, las respuestas expresan el ideal de un docente humanista, flexible y sensible sobre el proceso de inclusión en sujetos que presentan necesidades educativas especiales o manifiestan diferencias, evitando la exclusión, y que observe la realidad educativa en la que se finca el quehacer docente (ver tabla 4).

**Tabla 4. El deber ser la formación del nuevo docente desde el enfoque de inclusión educativa**

Educación Primaria	Educación Especial
<p>Con una mirada más humanista, dejando en claro que como docentes su labor es ayudar y apoyar a todo aquel que lo necesite, sin preferencias o exclusión alguna, preparados para cualquier situación o circunstancia que se le presente, saber cómo actuar y qué actividades implementar y cómo elaborar su planeación, todo en necesidad del alumno (P.15EP)</p>	<p>La formación que yo considero, es no dejarse llevar por la teoría, claramente la teoría te ayuda, pero la práctica, la observación cambia todo lo vivido en la escuela, son perspectivas diferentes. (P. 11EP)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

## Dimensión pedagógica

En la categoría pedagógica, las preguntas fueron, ¿por qué piensas que los docentes deben formarse acorde al enfoque de inclusión educativa?, y ¿con qué otras ideas relacionas el término Inclusión educativa?

En la primera pregunta, la mayor parte de estudiantes relacionó el enfoque de inclusión acorde al modelo educativo del Sistema Educativo Mexicano. Entre las respuestas se encontraron: cambio de época, conocimientos necesarios para abordar las diferencias, conocimientos que aluden a la diversidad, modelo educativo como referente de un docente inclusivo, y, que se precisa que el docente deba entender la inclusión educativa, así como, la comprensión del desafío de una educación de calidad en materia de equidad e inclusión educativa en el sistema educativo.

Los estudiantes dirigieron sus respuestas conforme al discurso institucional-normativo de la educación inclusiva, enfatizando, el modelo educativo como elemento sustancial de la inclusión educativa. La mayoría de los estudiantes coinciden en precisar una formación que pueda responder al problema de las diferencias en el aula (ver tabla 5). La segunda pregunta, cuestiona las vivencias y experiencias pedagógicas y académicas de los estudiantes, puesto que la relación de las ideas que se enunciaron es precedida por el trayecto educativo. Las ideas relacionadas al término de inclusión educativa fueron: integración, necesidad, necesi-

**Tabla 5. La formación docente desde el enfoque de educación inclusiva**

Educación Primaria	Educación Especial
<p>Es necesario debido a lo que demanda la educación hoy en día, al ser docente te enfrentas ante una gran diversidad de problemas relacionados con las diferencias de los alumnos. La atención de estos requiere de un profundo sentido ético para cumplir de una manera humanista con tu labor. Sin embargo, considero que aún estamos muy lejos de poder hablar de inclusión educativa por las deficiencias que presenta nuestro sistema educativo (P.1EP).</p>	<p>Debido a que nos encontramos en sociedad egoísta que están acostumbrados a tratar conforme a la categorización que esta misma sociedad crea, siendo excluyentes, ya que si no existieran estas segregaciones no habría por que hablar de inclusión (P.9EP).</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos.

dades educativas especiales, inserción, participación, diversidad, respeto, aceptación y responsabilidad. Siendo la más constante la de integración, tuvo 83.3% de menciones, seguida por la de necesidad con 60%.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La inclusión educativa es un discurso educativo de origen sociopolítico, referido a integrar, participar, comprender y poseer. Es un proceso contrario a la exclusión, pues considera, comprende o posee a los otros, al Otro, a los olvidados, segregados, deshumanizados. La inclusión es la contradicción de la situación social de la exclusión. La exclusión es un término, vinculado a la “marginación, justicia social o con los olvidados de la sociedad” (González, Luzón, y Torres, 2012, p. 4).

Considerando el planteamiento González, Luzón, y Torres (2012) en torno a la inclusión, y la referencia que tienen los estudiantes de la inclusión educativa, se dibuja un posicionamiento epistemológico de inclusión vinculado a la manera de estar juntos, sin importar con quien. Por ejemplo, cuando un estudiante refiere a “aceptar la diversidad” o “adentrar y hacer participar a todos”, se destaca un ideal de pensar la relación social en el aula, en el marco de las diferencias. El constructo de inclusión educativa de estos estudiantes, cumple con el plan de estudio que los forma -aun-

que sea en teoría, falta un proceso de indagación y reflexión en la práctica docente.

Se comprende que el enfoque de conocimiento de la inclusión educativa se relaciona, principalmente, a las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en lo cual, el cuerpo es el bastión de argumentación de la normalidad. El conocimiento enunciado por los estudiantes indica un pensar en los otros (anormales), los cuales requieren de ser incluidos, sin embargo, no se enuncia un criterio de normalidad. En este sentido, hay una clasificación del sujeto a partir del cuerpo implícito (Báez, 2012).

El estudiante reproduce el discurso de inclusión apprehendido en el aula, al parecer, no delibera cómo se fundamentan las teorías educativas (enseñanza, autodidactismo, etc) el cual implica la idea del cuerpo como diferencia. Conforme el argumento de Báez (2012) el cuerpo se ha concebido como objeto de la normalidad, puesto que ha logrado salir de los embates del medio ambiente, así entonces, el cuerpo teorizado por el Darwinismo (1985 en Báez, 2012), logró la perfección fisiológica, asumiéndose como modelo de perfección.

Cuando el estudiante refiere que la inclusión educativa tiene que ver con los procesos de discriminación y aceptación, se comprende, que ellos ven al cuerpo como disfuncional, discapacitado, entre otros, porque es el que se les ha enseñado a entender y asimilar conceptualmente desde la academia. Si posicionamos estos argumentos desde la postura de la pedagogía del oprimido, los estudiantes han venido construyendo la idea de inclusión educativa deshumanizada (Freire, 2005). Han aprendido a pensar al Otro desde la normalidad.

Acorde a lo enunciado por los estudiantes, el enfoque epistemológico de la inclusión que sostienen, parte de una ideología del cuerpo dominado, asumiendo que ; el trasfondo de lo diverso es el cuerpo como alteridad, que además se etiqueta como normalidad por su funcionalidad, pero, al mismo tiempo, dicha alteridad es de un cuerpo oprimido y deshumanizado por los discursos pedagógicos (Freire, 2005), es por ello, que al conceptualizar la inclusión educati-

va, destacan que es hacer participar a todas las personas sin importar su condición física, intelectual o de otra índole. En otro sentido, al hacer participar al anormal, hay una idea de utilidad y funcionalidad en el cuerpo normal, pues “el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (Foucault, 2009, p. 35).

Se puede referir que el estudiante hace suyo el ideal de inclusión educativa que enuncia el plan de estudio (2004, 2012). Esto es así, porque ha ido adquiriendo en el trayecto formativo, la aceptación del Otro, desde el discurso académico y curricular. El estudiante en este caso, es probable que construya linealmente ese conocimiento desde una educación bancaria (Freire, 2005), en la cual se han depositado, transferido conocimientos que no son verificados, se transmite, se narra un saber, y se memoriza. En este proceso pedagógico aparece el poder, la autoridad, y exigencia del docente (opresor). La dimensión epistemológica da cuenta de una cultura del silencio por asimilar y validar los discursos sobre inclusión desde lo institucional. O como plantea Gimeno (2002), desde el currículum, se atiende un fin normativo de cultura escolar.

El sentido de la opresión, linealidad, y normatividad de cultura escolar, da cuenta de la dimensión política de la inclusión. En este caso, se entiende que educar a todos como derecho, involucra la comprensión de la diversidad, de la integración y participación de los otros, de los excluidos, segregados, los deshumanizados (Freire, 2005). Una educación para todos, es el discurso de los estudiantes que participaron en la investigación. El cual es erigido en un discurso pedagógico-educativo bajo un marco político-institucional: educación como derecho y escolarización.

La educación como un derecho, establece un proceso de escolarización obligatoria, de lo cual, puede ser hallada una situación desigual referida al derecho a la educación (García, 2017), comprendiendo que escolarizar a sujetos, al mismo tiempo, descalifica a quienes no están escolarizados. Sin embargo, pensando en los que no están escolarizados, los estudiantes han internalizado la política educativa de la inclusión educativa a las necesidades educativas especiales.

Al enunciar los estudiantes la inclusión educativa relacionada a las necesidades educativas especiales, deja ver la importancia que le da la política pública a este sector poblacional. Incluso, los estudiantes en este caso, asumen que el profesor debe ser innovador, con una mirada más humanista, para apoyar a toda aquel que necesite de él. En función de este argumento, las instituciones educativas se encuentran con un predominio de pedagogías conservadoras, las cuales “no cuestionan las condiciones sociales en las que las instituciones educativas se hallan inmersas, y entienden la educación exclusivamente como un proceso de adaptación de las personas a su medio social, cultural, etc” (Ayuste y Trilla, 2005, p. 224).

La política educativa entonces, ha fortalecido la formación docente desde el ideal de qué es lo mejor para todos. En este caso, el Estado instaura la idea de cómo estar con el Otro, a partir de la prescripción del plan de estudio. El estudiante, discursa la idea que ha predominado de inclusión en el trayecto de su formación académica.

En torno a la *concepción pedagógica* de la inclusión educativa, se sostiene que es una ideología sociopolítica enclaustrada en la institucionalidad política de sistemas educativos y escuelas. La inclusión se confina a pedagogías de la diversidad, de las diferencias. La inclusión educativa se instituye en el aula bajo la enmienda de pedagogías discursivas (Ayuste y Trilla, 2005).

Así entonces, el estudiante asume la inclusión educativa a partir del modelo educativo. Reconociendo en este caso la relevancia que adquiere el Sistema Educativo Mexicano para formar. Cabe destacar que al hablar de inclusión educativa, se hace referencia a la inclusión del Otro (Habermas, 1999), del diferente, que por su característica sociopolítica y cultural, adquiere significado y fundamentación educativa en la racionalidad y constitución de pedagogías que abordan la diversidad, las diferencias y la inclusión social. Estas pedagogías orientan la comprensión y pensamiento del Otro, en la pertinencia de constituir y discursar políticamente lo diverso.

Las pedagogías que abordan la diversidad, las diferen-

cias y la inclusión social, son contrarias a las enunciaciones de la formación pedagógica en torno a la inclusión educativa que hicieron los participantes en la investigación. En la formación inicial de docentes, la construcción del concepto de inclusión educativa desde la pedagogía, tiende hacia una racionalidad en su tratamiento, ante lo cual se implican prácticas pedagógicas conservadoras, que instituyen la indiferencia o pasividad del problema de fondo, siendo irrelevante las condiciones y causas de la inclusión.

El currículum y la práctica pedagógica adquieren sentido y significado a través de los agentes educativos y su interpretación del proceso de enseñanza y aprendizaje. El currículum orienta la práctica pedagógica y conlleva fines educativos plasmados en un proyecto formativo integrado (Rodríguez y Luque, 2006). Entonces, la orientación de la práctica pedagógica es dada por una interpretación y comprensión curricular focalizada a personas con necesidades educativas especiales, grupos marginados y vulnerables.

El estudiante que participó en la investigación, asume la acción pedagógica desde la innovación, solo en el ámbito de la cultura escolar. Está pensando la acción pedagógica desde la prescripción de la política educativa. Reconociendo en este caso, la dimensión del sistema social en la inclusión del Otro, y, asociando, la inclusión con integración. O sea, se atiende y se piensa al Otro, desde el referente conocido, asumido y compartido con los otros. Desde ahí, se piensa cómo formar al otro.

## **CONCLUSIÓN**

La concepción que tienen sobre inclusión educativa los estudiantes de las escuelas normales que se forman como licenciados en educación primaria y educación especial en la región Soconusco del estado de Chiapas, se ha construido desde el referente que el medio académico y social les oferta. La concepción que han ido adquiriendo se entre cruza epistemológica, política y pedagógicamente. Si bien, en todo el documento se analizaron por separado, se sostiene que se van consolidando y entretejiendo en el trayecto de la for-

mación docente. Así entonces, que los estudiantes refieran a la inclusión educativa, como el reconocimiento del Otro, pero ponderan la inclusión a las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, dejando de lado, elementos como género, raza, lengua, religión, entre otros, aunque se indican procesos interculturales en el plan de estudios, el estudiante es tendencioso de ver al Otro en lo anormal, esto es porque el estudiante que se forma para docente, atiende y ha sido orientado en la prescripción del programa de estudio y el discurso de las diferencias físicas.

Desde el ámbito epistemológico el estudiante idealiza el conocimiento de la inclusión en el derecho de participar todos en la sociedad. Políticamente hay un discurso de vivir en sociedad a partir de las normas legales prescritas. Pedagógicamente, la inclusión está pensada en el sentido de ayuda al Otro. Una ayuda, que demanda innovación y una mirada humanista.

En relación a lo anterior, quedan cuestionamientos pendientes por documentar en el proceso de la formación de docentes desde la inclusión educativa. Entre ellos, ¿cómo construyen la planeación docente desde el ámbito de la inclusión educativa? ¿Cómo asumen en la práctica educativa el discurso de la inclusión educativa? y ¿qué discursiva y cómo vive el formador de formadores la inclusión educativa en la escuela normal?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2000). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós.
- Acosta, A., y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38 (83), 135-154.
- Araque, N., y Barrio, J. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma Social, (4), 1-37.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Ayuste, A., y Trilla, J. (2005). *Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación*. Re-

- vista de Educación*, 219-248. Recuperado en 10 de septiembre, de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195514>
- Báez, J. (2012). Normalidad, anormalidad y crisis. *Tesis Psicológica*, 7 (2), 135-145.
- Diario Oficial de la Federación, 01 de junio de 2016. *Ley General de Educación*. México, D.F.
- Diario Oficial de la Federación, 20 de agosto de 2012. *Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Primaria*.
- Diario Oficial de la Federación, 20 de agosto de 2012. *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudio para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118. Recuperado en 10 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>
- Fernández, F., y Duarte, J. (2016). Retos de la Inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana. *Formación Universitaria*, 9 (4), 95-103. Recuperado en 9 de septiembre de 2018, en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art11.pdf>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- García, J. (2017). Inclusión y Exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), pp. 119-138. Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56754639007.pdf>
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, J. C., Luzón, A., y Torres, M. (2012). La exclusión social en el discurso educativo: un análisis basado en un programa de investigación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-20.

Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797024.pdf>

- Granada, M., Pomés, M. P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25) Recuperado en 03 de septiembre de 2018, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=en&esytlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=en&esytlng=en).
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C., y Babiata, P. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Isaacs, M., y Mansilla, L. (2014). Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 117-130. Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847007>
- Jiménez, M., Luengo, J. J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11-49. Recuperado en 08 de septiembre de 2018, en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Lledó, A., y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 96-109. Recuperado en 08 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55119084007.pdf>
- Llorent, V., y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 27-34. Recuperado en 30 de Agosto de 2018, en [http://aera.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1364000564.pdf](http://aera.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364000564.pdf)

- Martínez-Salgado, Carolina (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3) 613-619, en <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4), 670-699. Recuperado en 07 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/806/80622345006.pdf>
- Pansza, M. (2003). *Pedagogía y currículo*. México: Gernika.
- Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15. Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf>
- Plan de Estudios (2002). *Licenciatura de Educación Física*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan de Estudios (2004). *Licenciatura de Educación Especial. Programa para la transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- Rodríguez, G., y Luque, D. J. (2006). Adaptación curricular en el alumnado universitario con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 29-38. Recuperado en 10 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832314003.pdf>
- Slee, R. (2012). *La Escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dir.). *Handbook of qualitative research* (pags. 236-247). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata
- Tapia, C., y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (22), 13-34. Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243125410001.pdf>
- Torres, J. (2003). *EL currículum oculto*. Madrid: Morata

Velasco, L., Govea, R., y González, L. (2015). Inclusión Social de Personas con Discapacidad Intelectual en Guadalajara, México. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). Recuperado en 09 de septiembre de 2018, en <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2575/L.%20Velasco-%20Revista%20RIDE%20Inclusi%C3%B3n%20PCDI.pdf?sequence=2>

## Capítulo 2

# Estudio de caso de estudiante con Distrofia Muscular Emery-Dreifuss. Retos y desafíos para la inclusión educativa universitaria

Fabiola Pérez Centurión  
Universidad Modelo

Rebelín Echeverría Echeverría  
Nancy Marine Evia Alamilla  
Universidad Autónoma de Yucatán

### Resumen

La distrofia muscular Emery-Dreifuss es parte de un grupo de enfermedades genéticas que causan debilidad y degeneración muscular, principalmente en los músculos esqueléticos. Vivir con dicha condición no debe limitar el desarrollo académico de las personas y, por el contrario, se requiere de medidas que aseguren la inclusión educativa en todos los niveles, para este caso en particular, la universidad. El objetivo del trabajo es analizar las experiencias en el plano académico y relacional de una estudiante con distrofia muscular Emery-Dreifuss dentro de una Institución de Educación Superior del Estado de Yucatán con la finalidad de identificar los retos y desafíos para asegurar la inclusión educativa. La metodología es un Estudio de Caso Clínico con técnicas de entrevista y línea de vida. Los resultados destacan cómo el rol docente, sus actitudes y estrategias de enseñanza aprendizaje requieren ser fortalecidas para asegurar la calidad en la atención a estudiantes que viven alguna condición de discapacidad. De manera adicional se destaca cómo el papel del grupo de clases puede contribuir a la reproducción de prácticas de discriminación y exclusión y/o a prácticas que favorezcan el respeto por la diversidad y la inclusión. Finalmente, se destaca la importancia de contar con instituciones que cuenten con un diseño universal para contribuir al libre y seguro acceso a cualquier persona, independientemente de sus capacidades. Se concluye en términos de los retos para dar atención a la estudiante en particular y la comunidad con discapacidad en general.

### Palabras clave:

Discapacidad, Inclusión, Universidad

**STUDY CASE OF STUDENT WITH EMERY-  
DREIFUSS MUSCLE DYSTROPHY. CHALLENGES  
FOR UNIVERSITY EDUCATIONAL INCLUSION**

**Abstract**

Emery-Dreifuss muscular dystrophy is part of a group of genetic diseases that cause muscle weakness and degeneration, mainly in the skeletal muscles. Living with this condition should not limit the academic development of people and, on the contrary, it requires measures to ensure educational inclusion at all levels, for this particular case, the university. The objective of the work is to analyze the experiences in the academic and relational level of a student with muscular dystrophy Emery-Dreifuss within a Higher Education Institution of the State of Yucatan with the purpose of identifying the challenges and challenges to ensure educational inclusion. The methodology is a Clinical Case Study with interview and lifeline techniques. The results highlight how the teaching role, their attitudes and teaching-learning strategies need to be strengthened to ensure the quality of care for students who experience some disability condition. In addition, it highlights how the role of the group of classes can contribute to the reproduction of practices of discrimination and exclusion and / or practices that favor respect for diversity and inclusion. Finally, the importance of having institutions that have a universal design to contribute to free and secure access to any person, regardless of their abilities, is highlighted. It concludes in term of the challenges to give attention to the student in particular and the community with disability in general.

**Keywords:**

Disability, inclusión, University

## INTRODUCCIÓN

Las distrofias musculares son un grupo diverso de enfermedades genéticas que causan debilidad y degeneración muscular, principalmente en los músculos esqueléticos o voluntarios (aquellos que controlamos, como los músculos de los brazos y las piernas) (Coral et al, 2010). Las distrofias pueden clasificarse en: distrofia de cinturas, distrofias o miopatías distales, distrofia oculofaríngea y distrofia facio-escapulo-humeral. Otro tipo de distrofias se distinguen por fenómenos clínicos concomitantes como la enfermedad de Steinert o las alteraciones cardíacas predominantes en el caso de la enfermedad Emery-Dreifuss (EDMD) (Coral et al., 2010).

La distrofia muscular de Emery-Dreifuss se caracteriza por contracturas articulares tempranas en los codos, cuello y tendón de Aquiles, debilidad muscular progresiva humero-peroneal y miocardiopatías asociada con trastornos de la conducción cardíaca (Zubiri, Gerardi, Medina, et al, 2015). El aspecto más severo de esta enfermedad es el compromiso cardíaco que usualmente es evidente junto con la progresión de la debilidad muscular, pero puede preceder al compromiso músculo esquelético (Coronados Valladares, Dunn García y Viltres Matínez, 2017).

La forma más común de la EDMD se hereda en un patrón X-ligado, pero también puede ser a través de un patrón dominante y, muy raramente, en un patrón recesivo. Aunque las formas de la EDMD dominante, recesiva y ligada al cromosoma X siguen patrones hereditarios diferentes, sus síntomas son casi imposibles de distinguir (Saravia, Rodrigues, Andrade, Negrao, Gonçalves, Marinho, y Providência, L., 2012). La EDMD se limita principalmente a los músculos esqueléticos (voluntarios) y el músculo del corazón, siendo que las proteínas emerina y laminina se encuentran en la mayoría de los tejidos del cuerpo (Asociación Española de Enfermedades Neuromusculares ASEM, 2003).

Generalmente, los síntomas de la EDMD son visibles a los 10 años de edad, pero la enfermedad tiende a progresar lentamente. Las primeras señales incluyen “caminar de

puntillas” debido a la rigidez en los tendones de Aquiles, y dificultad en doblar los codos. Más adelante, las señales de debilidad muscular son más marcadas, pero todavía en general se les considera leves. Usualmente, los problemas cardíacos se pueden detectar hacia los 20 años de edad, aunque también puedan ocurrir en etapas más tempranas de la enfermedad. El intelecto no se ve afectado (ASEM, 2003).

Las contracturas que ocurren tempranamente en la EDMD pueden dificultar los movimientos de los brazos, el cuello, los talones y la columna vertebral; sin embargo, el progreso de la debilidad muscular parece ocurrir muy lentamente en la EDMD, y posiblemente no comience a causar dificultades hasta más tarde en la vida. Los problemas cardíacos pueden poner en peligro la vida y pueden requerir la inserción de un marcapasos o el tratamiento con medicamentos (ASEM, 2003). Algunas mujeres que son portadoras genéticas de la EDMD ligada al cromosoma X pueden también correr el riesgo de problemas cardíacos, y este riesgo puede aumentar con la edad (ASEM, 2003).

En este capítulo se plantea el caso de una estudiante que actualmente se encuentra en 9º ingreso del programa educativo de Ingeniería en Sistemas Computacionales en una Institución de Educación Superior del estado de Yucatán, la cual presenta Distrofia Muscular Emery- Dreifuss, condición que le dificulta su inclusión a las circunstancias regulares de los estudiantes, que no viven con mencionada distrofia. Para que ella logre participar de un tránsito inclusivo por la institución es necesario que se cuente con el apoyo institucional, psicológico y terapéutico; así como los espacios y accesos para las personas que presenten esta discapacidad u otra.

Como se indicó, en este trabajo partimos de comprender de manera diferencial la integración y la inclusión. De acuerdo con Pérez Serrano (2017) la integración presupone que los alumnos se adapten al sistema educativo vigente, mientras que la inclusión promueve que sea el sistema educativo quien se adapte al alumno o sea se reconoce la heterogeneidad del alumnado y una condición derivada: la

pluralidad de opciones educativas, de lo cual no está exenta la educación superior.

La posibilidad de acceso creciente a la universidad condiciona que este espacio debe establecer los ajustes a sus dinámicas académicas, administrativas y de seguridad que permitan la permanencia de todos los alumnos. De esta manera, la educación superior se convierte en un componente del sistema de influencias que propicia el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su posterior inserción en el mercado laboral (Pérez, 2017).

Diversas investigaciones realizadas en contextos universitarios sugieren que para el logro de un ambiente inclusivo se requiere una apertura hacia el tema de la discapacidad, condiciones mínimas para hacer los ajustes necesarios en la labor docente y una toma de conciencia de las autoridades institucionales para garantizar la educación en igualdad (Eckes y Ochoa, 2005; Lissi, Zuzulich, Salinas, et al (2009).

De acuerdo con Pérez Serrano (2017) los procesos de inclusión conscientes y organizados en la educación superior aún son recientes y no se dispone de una teoría pedagógica adecuada a las características de este nivel de enseñanza, a las particularidades del desarrollo de los estudiantes que constituyen la población beneficiada de los mismos y a la actividad pedagógica a desplegar por las instituciones educativas (Pérez Serrano, 2017).

Uno de los agentes cuyo papel resulta clave para la inclusión es el docente. Se plantea que el compromiso (Ainscow, 2008) y las actitudes docentes cobran un lugar central para avanzar en dicho campo (Álvarez y otros, 2005). Otro de los agentes educativos con rol determinante en la inclusión y al que se le concede prioridad para el éxito del proceso es el grupo. Es imprescindible que sus integrantes acepten a estos alumnos, compartan el reto de su formación y, por consiguiente, participen con voz propia en el diseño e implementación de las estrategias pedagógicas. El lugar que el alumno con necesidades educativas especiales ocupa en el grupo, las formas de agrupamientos que se instituyen y la

dinámica de su modificación constituye un recurso valioso para la inclusión (Pérez, 2017).

A través de este proceso de investigación que se encuentra en desarrollo, se pretende apoyar a una estudiante de Ingeniería en Sistemas Computacionales quien presenta Distrofia Muscular Emery Dreifuss, así como aquellos estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad motriz. La Institución de Educación Superior en la cual se desarrolla este trabajo cuenta con un área psicológica para ofrecerle psicoterapia que apoyará su condición emocional. Asimismo, se cuenta con los mecanismos de canalización a instancias correspondientes para recibir cualquier otra atención la cual pudiera ayudar a mejorar su motricidad. Se espera que con este estudio la joven pueda concluir su carrera universitaria, mejorando su trayectoria escolar y satisfacción personal.

## **Objetivo General**

Analizar las experiencias en el plano académico y relacional de una estudiante con distrofia muscular Emery-Dreifuss dentro de una Institución de Educación Superior del Estado de Yucatán con la finalidad de identificar los retos y desafíos para asegurar la inclusión educativa.

## **Objetivos Específicos**

- Conocer las experiencias académicas vividas por una estudiante que presenta Distrofia Muscular Emery-Dreifuss.
- Conocer las experiencias relacionales vividas por una estudiante que presenta Distrofia Muscular Emery-Dreifuss.
- Identificar los retos y desafíos para asegurar la inclusión educativa de dicha estudiante y de cualquier otra persona que la requiera.

## **Metodología**

La metodología es un Estudio de Caso Clínico. La elección de esta metodología se centra en la integración de los hechos en la que se esperan descripciones; en donde el inves-

tigador y los participantes construyen el conocimiento y en donde la investigación tiene un carácter holístico, empírico, interpretativo y empático (Stake, 1998). Asimismo, permite un acercamiento profundo y significativo a las experiencias presentes y pasadas de la participante. Díaz, Mendoza y Porras (2011), mencionan que el estudio de caso nos proporciona una descripción, explicación, comprensión y la esencia para entender a la persona/fenómeno/objeto y comprender las interacciones múltiples y las influencias entre estas.

## **Técnicas**

Inicialmente, se explora el estado de salud a través de una entrevista básica centrada en información general, antecedentes heredofamiliares y personales de tipo patológico, afectaciones al sistema nervioso, al sistema sensorial y al psicósomático y finalmente, los tratamientos o medicación especial.

Posteriormente se recurrió a la técnica de entrevista semiestructurada. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2007) la entrevista es una "...conversación que tiene una estructura y un propósito...busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias". De acuerdo con el mismo autor, "...la entrevista requiere una cuidada y bien pensada planeación" (109). En ella es necesaria una guía, así como una actitud reflexiva del conocimiento al cual se pretende llegar (Ander-Egg, 2000). Tiene una secuencia de temas, con algunas preguntas sugeridas, donde cada cuestión debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática que se refiere a que las preguntas tengan correlación con el tema de investigación, así como desde la dimensión dinámica que va con la relación interpersonal durante la entrevista (Álvarez-Gayou, 2007). El objetivo de la entrevista de la estudiante se centró en profundizar sus experiencias y vivencias en el plano académico y en las relaciones sociales diarias dentro del Instituto.

De igual forma, se realizó la Técnica de la Línea de la Vida que, de acuerdo con Beriain (2018) resalta momentos de cambio, experiencias importantes y modificaciones en el rumbo de la historia personal, así como proyecciones de momentos futuros. La técnica parte de conceptualizar que

todos poseemos una línea de vida que simboliza nuestro relato o nuestra experiencia. Tenemos una historia de nuestro pasado formada a partir de recuerdos que marcan distintas vivencias y que marcan el camino que hemos seguido. Estas divisiones son etapas y cada persona fracciona su vida mentalmente de un modo subjetivo.

Esta técnica consiste en crear una línea gráfica en la que la persona coloca los acontecimientos más relevantes de su vida o de un período de la misma; partiendo del inicio de ésta, hasta llegar al momento actual. Asimismo, se resaltan momentos de cambio, experiencias importantes y modificaciones en el rumbo. Particularmente, la técnica tuvo como objetivo explorar sus experiencias significativas a lo largo de su vida en relación a la condición que vive.

Es importante señalar que durante la implementación de las técnicas se guardó la confidencialidad de la persona participante y se utilizó un pseudónimo para la descripción del caso y guardar la identidad de la misma.

## **Análisis**

El análisis cualitativo se basó en la propuesta de Rodríguez, Gil y García (1999) que plantea la reducción de datos y su categorización. La primera comprendió la separación de la información obtenida en unidades temáticas. Mediante la categorización se identificó y ordenó la información considerando su relevancia y pertinencia en relación a la temática del trabajo, obedeciendo a los objetivos de la investigación. Para la interpretación de resultados y la redacción de las conclusiones fue imprescindible contextualizar y contrastar los resultados encontrados con otros estudios, para finalmente plasmarlos en un informe narrativo.

## **Descripción del caso**

Eva María es una estudiante universitaria de un Instituto Tecnológico Superior de Yucatán, académicamente cursa el 9° ingreso del Programa Educativo de Ingeniería en Sistemas Computacionales, siendo una alumna regular, sin embargo, adeuda asignaturas de semestres anteriores.

Es la tercera hija de cinco hermanos, la relación que tie-

ne con sus padres es cercana, debido a que Eva María cuenta con el apoyo de ambos, al igual que con sus hermanos, en especial, con su hermana mayor. Durante los primeros años de la niñez y pre adolescencia, se describe como una niña alegre, que gustaba de ir a la escuela, jugar básquetbol y convivir con su familia.

A la edad de 10 años el desarrollo de Eva María sufre un cambio “drástico” (como ella lo refiere), ya que fue diagnosticada con Distrofia Muscular. Este cambio generó en ella mucha tristeza, baja autoestima y pobre desempeño social, debido a que le costaba trabajo adaptarse a sus compañeros del salón, y por lo cual sufrió el rechazo de algunos de ellos. Ella refiere que en ocasiones le hacían comentarios o bromas pesadas, logrando que ella se sintiera mal consigo misma. Este factor hizo que tomara la decisión de aislarse hasta el grado de no tener comunicación con nadie. A la edad de los 12 años comenzó a ir a Terapia Física en la Unidad Básica de Rehabilitación del municipio; lugar donde conoce y mantiene buena relación de amistad con personas con distintas condiciones físicas.

A los 16 años, otro suceso golpea la autoestima de Eva María, pues se sentía culpable al saber que a su hermano menor le diagnosticaron Distrofia Muscular. Sin embargo, la forma que ella tuvo de afrontar este caso, fue tomar la decisión de seguir estudiando para demostrarse a ella misma y a su hermano que había que “echarle ganas a la vida”. Cuando ella tenía 17 años recibió un nuevo diagnóstico llamado *Distrofia Muscular Emery- Dreifuss*, noticia la cual produjo que los factores antes mencionados se agudicen en la vida de Eva María provocando tristeza y alejamiento con sus compañeros del salón.

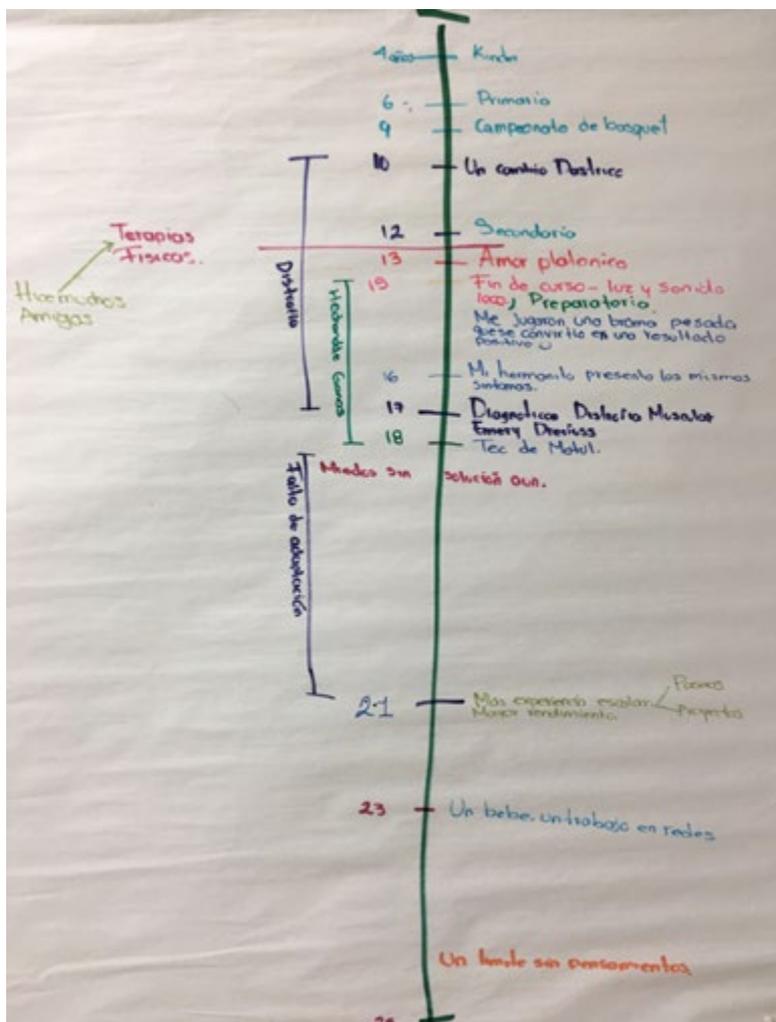
A los 18 años de edad, Eva María ingresa a la Institución de Educación Superior, lugar donde actualmente estudia. Esta etapa, la describe como un período difícil, debido a que los factores se volvían a hacer presentes durante su desarrollo académico. Asimismo, refiere que, en diferentes ocasiones, sintió rechazo porque nadie quería realizar trabajos en equipo con ella. Después de varios meses, logró entablar relación con dos compañeras, pero ambas a lo largo del se-

mestre deciden darse de baja; lo que genera en Eva, otra vez, inseguridad y miedo.

Actualmente tiene 21 años, y narra que mira la vida de diferente forma, debido a que se ha dado cuenta que necesita trabajar en su propia persona para poder eliminar su miedo al rechazo, para poder adaptarse a situaciones nuevas y sociales. Durante su desarrollo académico ha mejorado sus notas y ha participado en proyectos y excursiones (las cuales, por el mismo temor en semestres anteriores, prefería no asistir) relacionadas con su carrera, mismas que fueron significativas y positivas; pues generó en ella un cambio de pensamiento y aceptación para entender que tiene que trabajar con ella misma y, poco a poco, ir eliminando sus miedos. Finalmente, menciona que desea ser madre a la edad de 23 años y tener un trabajo en “Redes” relacionado a sus estudios. Comenta que evita pensar en un futuro ya que está consciente que a partir de los 25 años su condición comienza a degenerarse significativamente. Con la intención de ilustrar los hitos principales en su vida descritos, se incluye el dibujo de su línea de vida, elaborada por ella misma en la figura 1.

Como se señaló previamente, en una primera entrevista se exploró acerca de sus antecedentes heredofamiliares y personales de tipo patológico, afectaciones al sistema nervioso, al sistema sensorial y al sistema psicosomático y finalmente, los tratamientos o medicación especial. Actualmente, no presenta ninguna enfermedad heredofamiliar, ni afectaciones al sistema nervioso. Sin embargo, como antecedentes personales patológicos presenta una fractura del tobillo derecho y padecimientos en las articulaciones que son directamente relacionados a la distrofia con la cual vive. De manera adicional, en cuanto al sistema visual presenta miopía en ambos ojos y problemas vinculados a la agudeza visual. Además de que manifiesta sentir ansiedad. Actualmente, la joven no lleva ningún tipo de tratamiento médico, ni alimenticio. Sin embargo, presenta sobrepeso, el cual por su condición debería reducir a través de una mejora en su dieta alimenticia.

Figura 1. Dibujo de la Técnica de la línea de vida.



## EXPERIENCIA PERSONAL COMO UNIVERSITARIA

Al platicar con la joven acerca de su experiencia personal como universitaria destacan cuatro aspectos centrales como positivos: su proceso de madurez, la construcción de conocimientos y habilidades; así como la aceptación de los propios errores y su capacidad de resiliencia. A continua-

ción, se evidencian dichos aspectos a través de citas textuales tomadas de entrevistas con la estudiante.

Entrevistadora: ... actualmente estas cursando la Universidad, ¿Cuáles son las cinco experiencias que han sido las más positivas durante estos cuatro años?

Joven: ... Am, ¿Más positivas? Em, Eh. Crecer como persona, bueno acá en la Universidad he crecido como persona, porque a veces no hablaba con casi nadie y ahorita como que más o menos hablo con las personas y mis compañeros, con maestros y todo eso. La otra sería que, bueno el conocimiento que estoy formando aquí y la otra, ¿qué sería?, am, oh, bueno, ¿cinco? Jajaja (risas) ¿qué más? Bueno, am, las habilidades, am, ya estoy perdiendo más menos estem, ¿qué sería? ¿mi timidez?, era muy tímida, ¿qué más? Jajaja (risas) ¿cuánto vamos así?

Entrevistadora: Cuatro.

Joven: ¿Cuatro? Jajaja, am experiencias (hace un sonido con la garganta), am, se podría decir qué... ¿se podría tomar como una aceptación? La aceptación jajaja (risas). A veces acepto mis errores aquí, los maestros me dicen, está mal esto, está mal lo otro y ja... ya aprendí a aceptarlo porque de antes no jaja (risas).

Es importante destacar que la joven, como parte de su proceso de madurez, reflexiona acerca de su condición y la motivación que siente al reconocer a grandes talentos en diferentes campos científicos como motivadores para su crecimiento como persona y profesional. En este sentido, destaca:

Con relación a mi discapacidad, no sé...hay peores. Puedo decir que pienso que hay peores que no tienen un bracito, una patita, o algo así y ellos han sido motivo o algo motivador para mí, porque no, o sea, yo si tengo, yo estoy completa y ellos no; y entonces ellos son... hay artistas, hay grandes talentos entre sí y ellos son un gran motivo para seguir estudiando, yo que si estoy bien.

Piaggio (2009), menciona que además de las barreras arquitectónicas, que limitan físicamente el acceso a la participación e inclusión en las diversas ocupaciones, las personas con discapacidad deben superar barreras sociales y

un cúmulo de mitos, discriminación y prejuicios entorno a sus capacidades y posibilidades de éxito en las diversas tareas que emprenden; es ahí donde el entorno familiar y las características personales de los sujetos juegan un papel central para superar sus desafíos y ponerse nuevas metas. Becoña (2006) plantea que las personas con discapacidad y otros grupos de personas que viven situaciones traumáticas o de discriminación pueden desarrollar de mejor manera la capacidad de sobreponerse a las adversidades, es decir, la resiliencia.

El término *resiliency* nació en la física y designa la capacidad de un cuerpo para resistir un choque. Cuando pasó a las ciencias sociales, de acuerdo con Palma, Soto, Barría, Lucero, Mella, Santana y Seguel (2016) se definió como la capacidad de triunfar para vivir y desarrollarse positivamente, de manera socialmente aceptable, a pesar de la fatiga o de la adversidad, que suelen implicar riesgo grave de desenlace negativo. Según Cyrulnik (2003) la resiliencia define el resorte de los que, habiendo recibido un golpe, han podido sobrepassarlo.

Con el paso del tiempo, la práctica y la madurez que ha logrado Eva María obtener a través de su trayectoria académica, se puede observar que su estado resiliente ha mejorado. Durante este trayecto por la universidad, ha pasado por diversas experiencias y procesos de aprendizaje (positivos y negativos), los cuales ha sabido manejar y aprender a sobrellevarlos de manera significativa; lo que la ha llevado a ir superando, poco a poco, el rezago académico que tenía, resultado de su poca integración al grupo y su mala comunicación con el personal docente. Actualmente lleva un atraso de 2 semestres, debido a que no ha acreditado una asignatura de quinto semestre y otra de séptimo.

La capacidad de resiliencia que ha manifestado Eva María le ha permitido desarrollar sus recursos personales para aceptar su discapacidad y dejar de verla como un acto limitante para concluir con sus estudios y proyectos de vida. Cada día presenta el optimismo de ser una persona perseverante con ella misma y con sus iguales.

Palma et al. (2016), consideran que es fundamental la ocupación de las personas que presentan discapacidad. El ingreso a la educación superior por parte de los estudiantes con discapacidad es una motivación que presenta un significado particular desde su individualidad y que le genera diversas formas de movilización de recursos personales y del entorno para lograr sus objetivos. En su caso, Eva María, ha aprendido a emplear su tiempo, ocupándolo en estudiar la universidad. Interpreta que para ella es importante concluir con la carrera, debido a que uno de los propósitos que se ha puesto en la vida es desempeñar el trabajo de ingeniería en el área de redes. Adicionalmente, dentro de sus recursos personales ha logrado desarrollar mayor capacidad cognitiva, afectiva y conductual.

## **EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN LA RELACIÓN CON LOS OTROS**

Al platicar con la joven acerca de su experiencia universitaria en relación con los otros destacan 3 aspectos: integración al grupo, compañerismo y discriminación, los cuales se describen a continuación a través de algunas citas textuales:

### **Integración al grupo**

Joven: ... desarrollarme en el salón, me costó mucho; de hecho, me sigue costando mucho.

Entrevistadora: ¿Cómo qué?... podrías dar un ejemplo.

Joven- Em, si, participar con mis compañeros en actividades y cosas de grupo.

Entrevistadora- ¿Cómo qué actividades?

Joven: ¿Qué actividades? Ah, a veces hacemos actividades físicas, actividades, bueno no soy muy sociable y me cuesta mucho dar mi opinión.

### **Compañerismo**

Entrevistadora: Muy bien. ¿Cuál ha sido tu mejor experiencia y tu peor experiencia al integrarte a grupos o equipos de trabajo?

Joven: Mi mejor experiencia fue la otra vez que salimos en excursión, ahí si sentí el equipo, o sea, el compañerismo,

porque me ayudaron y todo eso, ahí si lo sentí. Mi peor experiencia... pues ha sido de que la otra vez hice equipo con algunos de mis compañeros que hoy no están y me estaba muriendo sola jajajaja (risas) en pocas palabras jajaja (risas).

## Discriminación

“...Y cuando llegaba a veces, bueno los primeros días, las personas se me quedaban viendo, así como que ¿qué le pasa? Y ahí empecé agarrar la experiencia de que, o sea, si alguien me preguntaba, se lo tenía que decir, y no sé, y no, no quedarme con esta sensación de que, o sea, me están discriminando, o algo así, porque ellos no pueden saber qué es lo que tengo realmente, solo me están viendo y yo se los empecé a decir, empecé a hablar y a decirles qué es lo que padezco, qué es lo que tengo”.

La discriminación es una conducta sistemática injusta y desigual contra un grupo humano determinado. Discriminar consiste en privarle a un grupo humano de los mismos derechos que disfruten otros (Marchant, 2004). Moreno (2005) señala que uno de los principales problemas a los que se enfrentan para ampliar el acceso y permanencia del sector educativo de las personas con discapacidad al nivel superior es: la permanencia de múltiples barreras de tipo pedagógico, comunicacional, actitudinal y arquitectónico, dentro y fuera de los establecimientos de educación superior. En este sentido, Ferreira y Díaz (2007) mencionan que la exclusión social provoca una situación de discriminación y marginación.

En México, la inclusión educativa de las personas con discapacidad ha sido un campo poco desarrollado, tanto en las políticas públicas como en la investigación académica (Gamio, 2009). Particularmente en México, existe la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018, 9) contiene en el Capítulo III Educación Artículo 12, inciso II, establece:

es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en

todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado.

Dos documentos importantes en esta materia, además de la promulgación de la ley de 2005, son el *Manual para Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* (ANUIES, 2002) y en Yucatán, la Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades (UNAM, 2008). A pesar de no haber tenido un carácter vinculante, de alguna manera, contribuyeron a visibilizar esta problemática.

Actualmente, las Instituciones de Educación Superior ofrecen poca información sobre medidas, programas o acciones que llevan a cabo para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de las personas con discapacidad. El tema de inclusión de las personas con discapacidad empezó a formar parte de la discusión internacional a partir de las Conferencias Mundiales de Educación para Todos de Jomtien (UNESCO, 1990) y las Conferencias sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994). Los avances que pauta la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales según Jurado (2009) cierran el ciclo con el concepto de inclusión que supera el concepto de la educación tradicional e implica resaltar el valor de los servicios y de los métodos y medios para lograrla. Este autor hace un análisis comparativo de los conceptos de integración e inclusión, y afirma que: la educación inclusiva se convierte en una actitud, una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre integración e inclusión existe diferencia, la integración presupone que los alumnos se adapten al sistema educativo vigente (homogeneidad), mientras que la inclusión promueve que sea el sistema educativo que se adapte al alumno (heterogeneidad). La UNESCO (1994) señala que la inserción se distingue de la integración porque, en lugar de adaptar a los niños y jóvenes al ambiente escolar, busca construir siste-

mas flexibles y diversos que den respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes a través de cambios cualitativos y cuantitativos en las instituciones.

El Instituto Tecnológico Superior en el que estudia Eva María, preocupado por la vulnerabilidad de las personas con discapacidad ha instrumentado acciones dirigidas a garantizar la igualdad de las personas con discapacidad dentro del Programa de Estímulos al Desempeño Académico, Cultural y Deportivo. En el cual, el término "*Discapacidad*" se encuentra referido en el Artículo 3. Sección VI. En el que se define la discapacidad como la deficiencia auditiva, intelectual, neuromotora o visual, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de realizar una o más actividades de la vida diaria.

El programa consiste en establecer esquemas de estímulos que propicien la permanencia y contribuyan a que los alumnos finalicen sus estudios de manera oportuna, mediante el otorgamiento de la exención del pago total o parcial de la inscripción o reinscripción, a los alumnos que hayan representado al instituto en materia académica, cultural o deportiva, en el semestre inmediato anterior o que tengan alguna discapacidad.

Cabe mencionar que se ha detectado que en dicho documento existe una carencia, ya que el título no refleja la cobertura que menciona la convocatoria. Por lo que se sugiere generar un nuevo decreto específico para las personas que presentan discapacidad.

En cuanto al compañerismo (relaciones humanas con los estudiantes), Ander-Egg (2000) describe que es la capacidad de escucha activa, empatía, respeto a personas muy diferentes, alteridad saber ponerse en el lugar del otro y competencia para reconocer la perspectiva ajena y diferenciarla de la propia. Vygostky (1995), menciona que la preparación de toda la sociedad es una de las condiciones básicas para la inclusión, pues el desarrollo humano va de la sociedad, el colectivo y el grupo a lo individual. El grupo social es el agente educativo que tiene un rol determinante en la inclusión y éxito.

A pesar de que Eva María ha experimentado situaciones positivas y negativas en el pasado, actualmente, los compañeros de la generación y de otros programas educativos, junto con ella, poco a poco han logrado consolidar y formalizar una relación de amistad dentro del instituto. El proceso de crecimiento y aceptación personal que Eva María actualmente ha mostrado, ha tenido como resultado un mejor fortalecimiento personal y, en relación con sus pares, se han ido eliminando las barreras sociales y cognitivas que con anterioridad se habían presentado. Sin embargo, se sigue reforzando y trabajando su autoconcepto.

### **EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Al platicar con la joven acerca de su experiencia universitaria en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje destacan 4 aspectos: las primeras impresiones por parte de los docentes, el rol docente, las técnicas de enseñanza y los criterios de evaluación, los cuales se describen a continuación a través de algunas citas textuales:

Impresión por parte de los maestros (actos de rebeldía).

Joven: ... “¡Ah! Si, muchos de los maestros me preguntaban si podía leer y yo decía que no, ellos lo tomaban como cuestión de rebeldía y no era rebeldía; pero tampoco les decía qué es lo que pasaba...”.

Rol docente (falta de disposición)

“... algunos maestros no están a disposición y a veces no hacen, a veces busco a los maestros, pero como está en su cubículo, ahí no se puede, no puedo ir a verlos (...) por las escaleras, porque están en segundo piso”.

Técnicas de enseñanza

Joven: ...lo que me ha pasado en algunas materias; bueno en una materia en específico, era que la maestra llegaba y escribía en el pizarrón; no me daba cuenta antes, pero, no

podía ver el pizarrón; y eso fue uno de los mecanismos que llevó a deber materias, no veía el pizarrón, no veía la pantalla, no veía el cañón, presentaciones; no lo podía ver. Eso me forzaba a sentarme acá adelante y por el cual, a veces no había asientos acá adelante y me tenía que ir al segundo o al tercero y ahí ya no veía nada. Jajajaja (risas).

Entrevistadora: ¿Pero tú tampoco comentabas?

Joven: Ajá, yo tampoco, ese fue mi error; que yo tampoco dije nada, me quedé callada como siempre.

Entrevistadora: ¿Por qué, por qué comentas que te quedas callada como siempre?

Joven: Porque, esté, no soy flexible, al hablar con personas.

### Criterio de evaluación

Joven: ...“Yo digo más o menos porque como ya había comentado antes, los maestros, o sea, hacen equipo de tres y yo solo soy una, y me rechazan y me rechazan y eso, y eso; y mis trabajos por decir; pero no son, o sea no, bueno yo de mi parte, veo que no son asertivos, como que no lo son totalmente, así, como se podrá decir, con mis trabajos o sea, yo lo estoy haciendo sola, no es lo mismo pensar con tres cabezas que pensar con una. Entonces a veces, necesito de su ayuda y, o sea, no, no soy como qué, o sea si me dicen un poco, pero, casi no los entiendo, o sea tengo muchos complejos con eso”.

Desde hace poco más de dos décadas, la equidad y la igualdad de oportunidades se han convertido en dos temas centrales para las políticas de la educación superior en México. La educación es un bien que dista mucho de los objetos físicos que podemos acumular y su apropiación también difiere de la que hacemos con las propiedades materiales, de ahí la enorme complejidad de tratar los procesos de apropiación y la justicia en el ámbito educativo (Latapí, 1993). Bracho (2002) menciona que la pobreza, el género, el lugar de residencia, la edad y la pertenencia a una etnia son algunas variables que han producido y reproducido la inequidad y la exclusión en la educación superior. Sin embargo, existen factores que inciden en esta problemática y cuyos efectos en la población en edad de cursar la educación superior han

sido poco analizados, como la violencia, la migración y la discapacidad.

Diferentes autores hacen referencia a las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad. De acuerdo con Figueroa Ángel, Gutiérrez de Piñeres Botero y Velázquez León, (2017) en un análisis realizado acerca de diferentes estrategias para asegurar la inclusión se destaca el papel de los profesores en la gestión de la inclusión, dado que son ellos a quienes se atribuye el papel de la educación en la escuela. Lo cual presenta una tensión sobre la que se debe ahondar, ya que muchas de las tareas que se destacan en los textos deben ser agenciadas por ellos, en un marco institucional que se sobreentiende como preparado para la inclusión, pero que no necesariamente es así. De ahí la importancia de profundizar en la formación docente, la corresponsabilidad de las instituciones, la investigación pedagógica y las políticas.

Las actitudes de los docentes hacia la enseñanza de los alumnos con diferentes grados de habilidad y discapacidad parecen ser un factor clave para una inclusión exitosa (Folsom-Meek y Rizzo, 2002). López (1989) menciona que una actitud favorable de los docentes hacia la integración repercutirá, no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las necesidades especiales, sino en el desarrollo de nuevos planteamientos didácticos que beneficiará a todos los alumnos, mejorando en consecuencia, la calidad educativa.

Las actitudes de la comunidad educativa, en concreto de los docentes, pueden constituir un factor de éxito o fracaso en la integración en la educación superior (Martínez Martín y Bilbao León, 2011).

En el caso de Eva María, se observa que la falta de comunicación estudiante-docente es una de las principales causas por las cuales los profesores ignoran la condición que está presentando la estudiante. Sin duda, se evidencia la necesidad de capacitar al personal docente para comprender la importancia de la inclusión educativa y su rol como docentes para asegurar avances en dicho campo.

## **EXPERIENCIA UNIVERSITARIA EN EL ACCESO A LAS INSTALACIONES Y EL PAPEL DEL PERSONAL ADMINISTRATIVO Y MANUAL**

Al platicar con la joven acerca de su experiencia universitaria en el acceso a las instalaciones y el papel del personal administrativo y manual destacan 3 aspectos: la calidad de las instalaciones y el acceso, la ayuda de personal específico y la importancia de la sensibilización, los cuales se describen a continuación a través de algunas citas textuales:

### **Calidad de las Instalaciones y acceso para la movilidad**

Entrevistadora: Respecto a tu movilidad ¿Qué tipo de dificultades has encontrado en la institución durante el tiempo que llegas cursando tu programa educativo?

Joven: De aquí solo la rampa, de auditorio que está muy, muy, ¿cómo se dice?... que está muy... (simula con ademanes que está empinada).

Entrevistadora: ¿Empinada?

Joven: Empinada, porque el instituto me da una silla de ruedas, solo eso.

Joven: (...) Esté, solicite un barandal para la rampa empinada que está en el auditorio, pero todavía no hay, jajaja (risas).

### **Ayuda de personal específico**

Joven: ..." Sí, el instituto me ofrece una silla, me ofrecieron un bastón, me ayudan, tanto los profesores, como mi coordinador me ayuda, el director que estaba antes, igual me ayudaba".

Entrevistadora: Okay, ¿Cuáles son las acciones que las autoridades de la institución han implementado para darte una atención adecuada a tu condición?

Joven: Pues la silla de ruedas, sí, me regalaron un bastón y bueno, ponen a disposición a personas que laboran en el instituto, que les pueda pedir ayuda o si necesito algo se los digo.

Entrevistadora: ¿Cómo quiénes?

Joven: Los de limpieza, siempre ellos me ayudan y estén, personas de la seguridad, como don Rafa.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Te has acercado a la institución para solicitar algún tipo de apoyo?

Joven: Sí.

Entrevistadora: ¿Cuál?

Joven: Esté, solicite un barandal para la rampa empinada que está en el auditorio, pero todavía no hay, jajaja (risas).

Entrevistadora: Todavía no la han puesto.

Joven: Todavía no la han puesto jajaja (risas).

## Sensibilización

Entrevistadora: ¿Hay alguna acción que te gustaría que la institución hiciera por ti?

Joven: ¿Por mí? ¡no!... por lo demás; yo digo que por mí no, por, por otras personas que no sabemos cómo tratar a personas con alguna discapacidad, y bueno a veces he escuchado en la calle de qué, a veces, dicen cómo, esa muchacha, que tiene, no sé, son personas que no saben cómo tratar o relacionarse con personas.

Incluir a un estudiante con discapacidad no sólo significa asignarle una matrícula o darle un espacio donde pueda tomar sus clases, sino poner en marcha una serie de apoyos y servicios académicos, económicos, materiales, tecnológicos, psicológicos y de autogestiones que le permitan integrarse de manera plena a la vida escolar (Fuller, Bradley y Healye, 2004; Getzel, 2008). Dadas las políticas públicas de los últimos años, la Secretaria de Educación Pública (SEP), en los diferentes niveles de educación, han sumado esfuerzos para que personas con discapacidad puedan beneficiarse de la inclusión, tanto en su formación básica, como en su formación profesional. Por esta razón, es importante que las instituciones de todos los niveles ofrezcan cursos y talleres relacionados con temas de inclusión. La finalidad esencial es sensibilizar a la planta directiva, docente, administrativa y de apoyo a la educación, así como a todos los estudiantes para que brinden mejor atención, trato y apoyo a las personas con discapacidad.

La falta de adecuaciones arquitectónicas es otro de los principales obstáculos a las que se enfrentan las personas

con discapacidad. Boudeguer y Squella, (2010) definen accesibilidad, como el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas, incluso por aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes.

De Benito Fernández, García Milá, Junca Ubierna, de Rojas Torralba y Santos Guerras (2005) señalan que la accesibilidad es la característica que permite el uso y disfrute de un entorno a cualquier persona, con independencia de su condición física, sensorial o intelectual. Junca (2005) explica que el padre del concepto de la accesibilidad universal, Ronald L. Mace, propuso los principios del término, entendido como el planear, proyectar, construir, rehabilitar y conservar el entorno de modo que tenga en cuenta la envolvente de necesidades y requerimientos de cualquier persona, sea cual sea su edad, circunstancia o capacidades.

De acuerdo con Salas 2013 (en Palma et al., 2016) al dar paso a un nuevo paradigma y asumir los principios de diseño universal se dará un gran avance; pues éstos son fundamentales e ineludibles para asegurar el uso equitativo, la flexibilidad en el uso, la información perceptible, el tamaño y el espacio para la aproximación y uso; así como el uso simple e intuitivo con dimensiones apropiadas. Además, dichos principios contribuyen a asegurar la calidad del diseño, la funcionalidad, la seguridad, la vida independiente, la comodidad y la innovación como rasgos de un diseño universal.

En años anteriores, muchas instituciones de educación no contaban con la infraestructura física para dar mejor acceso a la movilidad de las personas con discapacidad, por lo cual dada las políticas de inclusión a la educación (en todos los niveles), se tuvieron que hacer adecuaciones, rampas, aulas interactivas, barandales, estacionamientos, entre otros. En la actualidad, los nuevos edificios que se construyen para el servicio educativo, ya incluyen en su infraestructura rampas, barandales, pasamanos, elevadores y estacionamientos para mejorar el acceso de las personas con discapacidad a

las aulas, laboratorios, auditorios, instalaciones deportivas y oficinas de servicio. El Instituto Tecnológico Superior en cuestión, cuenta con la infraestructura para dar acceso a las personas con discapacidad. Sin embargo, las rampas carecen de pasamanos para mayor seguridad en el acceso de algunos edificios; en este sentido, la administración contempla en proyectos futuros, la instalación de dichos pasamanos.

## CONCLUSIONES

Las experiencias y vivencias que ha tenido la estudiante universitaria en cuanto a su discapacidad, sin duda, le ha representado diferentes retos tanto personales, como relacionales y académicos, en los cuales ha tenido que superar actitudes negativas; así como prácticas y discursos de discriminación y exclusión en la cotidianidad de su quehacer académico. Al momento, se está diseñando una propuesta de intervención psicológica bajo el enfoque de la terapia narrativa con la intención de acompañar a la joven en su proceso personal y formativo.

Cruz y Martínez (2011) mencionan que las actitudes constituyen uno de los principales elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión en el alumnado con discapacidad en la educación superior y que el conocimiento de dichas actitudes puede ayudar a proporcionar un cambio de actitud con el fin de lograr que las universidades reflejen una visión positiva de las personas con discapacidad, con potencialidades, capacidades, derechos y libertades equiparables a las del resto de las personas. En este mismo sentido, Bausela (2008) en un estudio desarrollado en San Luis Potosí, en torno a las actitudes hacia las personas con discapacidad, a través del uso de la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994) se evidencia que las actitudes fueron consideradas una de las variables más importantes para la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las actitudes son, por ello consideradas el primer elemento que puede facilitar o dificultar el proceso de integración e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en

educación superior (Reina, 2003). En conclusión, de acuerdo con Priante (2002) las actitudes hacia las personas con discapacidad influyen y determinan los diferentes grados de inclusión educativa, laboral y social. De ahí la importancia de sensibilizar a docentes, estudiantes y al resto del personal que integran la universidad, con temas de inclusión y no discriminación. Con el objetivo de ofrecer actitud positiva y garantía de seguridad a los estudiantes y /o trabajadores con discapacidad dentro de la universidad.

La inclusión social en contextos educativos debe orientarse hacia el reconocimiento, promoción y participación de la multiplicidad, singularidad y diversidad de actores, identidades, culturas y contextos propios del territorio, ya que es precisamente esta diversidad la que enriquece las experiencias y, por ende, los aprendizajes que se pueden construir en la escuela (Figuroa Ángel, Gutiérrez de Piñeres Botero y Velázquez León, 2017). Asimismo, vale la pena que toda institución educativa realice ejercicios de evaluación y/o reflexión al interior de esta, para determinar si como tal son un espacio donde sea posible la inclusión tanto en términos de infraestructura como en su currículo educativo y la formación y sensibilización de la comunidad educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.
- Álvarez, M. y Otros (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Mexicana.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Hvmanitas.
- ANUIES (2002). *Manual para Integración de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- ASEM (2003). *Enfermedades neuromusculares*. Asociación Española de Enfermedades Neuromusculares, Recuperado

- de <http://www.sonrisasyvida.org/nutricion-alimentacion-saludable/todo-nutricion-temas-de-interes>.
- Bausela, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(6), 1-10.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Beriain (2018). Técnica Psicológica de la Línea de vida, Recuperado de <https://mensalus.es/blog/tecnicas-psicoterapeuticas/2017/08/tecnica-psicologica-de-la-linea-de-vida/>
- Boudeguer, A., y Squella, P. (2010). *Manual de accesibilidad universal*. Santiago de Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- Bracho, T. (2002). Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educación. Revista del Departamento de Pedagogía Aplicada*, (29), 31-54.
- Coral et al (2010). Distrofias musculares en México: un enfoque clínico, bioquímico y molecular. *Revista de Especialidades Médico-quirúrgicas*, 15(3), 152-160.
- Coronados Valladares, Y.; Dunn García, E. y Viltres Martínez, V.M. (2017). Distrofia Muscular de Emery-Dreifuss en rehabilitación. Presentación de caso. *Revista Cubana de medicina Física y Rehabilitación*, 9(2), 1-8.
- Cruz, M. y Martínez M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre la Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78.
- Cyrułnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- De Benito Fernández, J.; García Milá, J.; Junca Ubierna, J.A.; de Rojas Torralba, C. y Santos Guerras, J.J. (2005). *Manual para un entorno accesible*, Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad/Fundación ACS.
- Díaz, S. Mendoza, V. y Porras, C. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16 (75).
- Eckes, S. y Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.

- Ferreira, M. A. y Díaz, E. (2007). La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social. En III Congreso Nacional Discapacidad y Universidad. Zaragoza, España.
- Figueroa Angel, M.X., Gutiérrez de Piñeres Botero, C. y J. Velázquez León (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 13(1), 013-026.
- Folsom-Meek, S. L., y Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators' attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 141-154.
- Fuller, M., Brandley, A. y Healy, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability and Society*, 19 (5), 455-468.
- Gamio, A. (2009). Discapacidad en México: el derecho a no ser invisible. Legislación, educación y estadística. En Brogna, P. (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (431-445). México: Fondo de Cultura Económica.
- Getzel, E. (2008). Addressing the persistence and relation of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality: A Special Education Journal*, (16), 207-219.
- Junca, J. (2005). Movilidad accesible. En Real Patronato sobre Discapacidad y Fundación ACS (Eds.), *Manual para un entorno accesible*, (pp, 97- 237). España, Industrias Gráficas Caro.
- Jurado, F.R. (2009) Principios de normalización, integración e inclusión. *Innovación y Experiencias Educativas*, Granada, n. 19. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_19/FRANCISCO\\_RUBIO\\_JURADO02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf).
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII (2), 9-41.
- Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*, Diario Oficial de la Federación (DOF), 12 de julio de 2018, México.

- Lissi, M., Zuzulich, M., Salinas, M., et al. (2009). Discapacidad en contextos universitarios. Experiencia del PAINE UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad de la educación*, 33, 306-324.
- López, M. (1989). ¿Qué opinan los profesores, padres y alumnos de EGB acerca de la integración escolar del deficiente mental? *Revista de Educación Especial*, 5, 23-31.
- Marchant, J. (2004). La discriminación y el derecho a la igualdad. Buenos Aires, Recuperado de <http://www.carlosparma.com.ar/la-discriminacion-y-el-derecho-a-laigualdad/>.
- Martínez Martín, M.A. y Bilbao León, M.C. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(4), 50-78.
- Moreno, M. (2005). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. Informe sobre la educación superior en América Latina (pp.144-155). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Palma, O., Soto, X. Barría, C. Lucero, X. Mella, D. Santana, Y. y Seguel, E. (2016). *Estudio Cualitativo del Proceso de Adaptación e Inclusión de un Grupo de Estudiantes de Educación Superior Con Discapacidad de la Universidad de Magallanes*. Magallina, vol. 44, núm. 2, 2016, pp. 131-158. Universidad de Magallanes Punta Arenas, Chile.
- Pérez Serrano, E. A. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo: experiencias de inclusión en la universidad de Holguín, Cuba, *Educ. Soc., Campinas*, 38 (138), p.81-98. DOI: 10.1590/ES0101-73302017151507.
- Piaggio, A. M. R. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogía*, 26(80), 291-302
- Priante, C. (2002). Mejoras en organizaciones de México y España mediante el desarrollo de una estrategia inclusiva. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, G., Gil, F. J. y García, J. E. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Saravia, F. Rodríguez, D. Andrade, H. Negrao, L. Gonçalves, L. Marinho, A. Providência, L. (2012). Distrofia Muscular de *Emery-Dreifuss*: a propósito de un caso clínico, volumen (31), pág. 241-245.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Marota.
- UNAM (2008). Declaración sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades. México. Recuperado de [www.ddu.unam.mx/publicaciones/Declaraci%C3%B3nYucatan\\_2008.pdf](http://www.ddu.unam.mx/publicaciones/Declaraci%C3%B3nYucatan_2008.pdf).
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York.
- UNESCO (1994). Declaración Mundial de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Madrid.
- Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Vygostky, L.S. (1995). *Obras completas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Zubiri, V.; Gerardi, O.; Medina, N.; et al. (2015). Distrofia muscular de Emery-Dreifuss: la importancia de un estudio ordenado a partir de la clínica y una correcta caracterización etiológico-molecular. *Revista Neurología Argentina*, 7(3), 129-202.

## Capítulo 3

# La educación a distancia en la UNAM. Una vía para ofrecer educación inclusiva

Ana Ma. Bañuelos Márquez  
Matías Santiago Alaniz Álvarez  
Francisco Cervantes Pérez  
Universidad Nacional Autónoma de México

### Resumen

Una educación inclusiva implica que todos los alumnos estudien en las escuelas y aulas regulares recibiendo los apoyos que puedan ofrecérseles para alcanzar su potencial real de aprendizaje. El tema de la inclusión es muy importante en la Universidad Nacional Autónoma de México, en tanto asume la diversidad y la equidad como valores universitarios integrando las necesidades de las personas en el mosaico de identidades culturales, sociales, sexuales y físicas. En este capítulo se aborda lo relativo a la población estudiantil con discapacidad, que aspira a estudiar alguna licenciatura en modalidad a distancia. Se presentan datos que caracterizan a dicha población, así como algunas acciones que la Universidad ha implementado para la atención a personas con discapacidad. Se concluye que no basta con ser inclusivos, es menester además ser incluyentes.

### Palabras clave:

Inclusión, Educación superior, Educación a distancia

## DISTANCE EDUCATION IN THE UNAM. A WAY TO OFFER INCLUSIVE EDUCATION

### **Abstract:**

Inclusive education implies that all students study in regular schools and classrooms receiving the supports that can be offered to them in order to reach their real learning potential. Inclusion, is very important at the National Autonomous University of Mexico, as it assumes diversity and equity as university values by integrating the needs of people in the mosaic of cultural, social, sexual and physical identities. This chapter deals with the disabled student population, which aims to study a degree in distance mode. Data are presented that characterize this population, as well as some actions that the University has implemented to care for people with disabilities. It is concluded that it is not enough to be inclusive, it is also necessary to go beyond.

### **Keywords:**

Inclusion, Higher education, Distance education

## INTRODUCCIÓN

El término inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdad educativa que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos a nivel internacional. Y es precisamente desde instancias internacionales a partir de donde se reclama y se reivindica el derecho a la educación para todos los niños y niñas (Cabero y Córdoba, 2009, p. 64). De tal manera, la educación se convierte en una vía fundamental para contribuir de manera eficaz a la inclusión y participación social de todos los ciudadanos, particularmente de aquellos en riesgo de exclusión social (como en el caso de las personas con discapacidad).

Un señalamiento crítico que hacen estos autores es que, en el ánimo de garantizar el derecho a la educación a todas las personas, hay que evitar que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se conviertan en un elemento más de discriminación o de exclusión en el ámbito laboral, educativo, cultural, o cualquier sector de la vida social.

En este mismo tenor se pronuncian Mendoza, Gamboa y Torres (2015), quienes entienden la inclusión como un proceso social donde todos tienen cabida y pertenencia institucional y de grupo, originándose el término por actitudes de exclusión.

Los sectores socialmente excluidos, están constituidos por personas que, debido a su condición de pertenencia y/o adscripción a categorías socioculturales marginadas, son tratadas diferencialmente, como sucede con los subempleados y los desempleados, los integrantes de los pueblos y comunidades indígenas, las personas con discapacidad y los migrantes, por señalar sólo algunos, quienes padecen un trato parecido al que se les da a las personas en situación de reclusión y con discapacidad psicosocial; sectores poblacionales vulnerables que están sujetos estructuralmente en su vida cotidiana a diferentes formas y grados de discriminación y estigmatización, evidentes en su nivel de bienestar o desarrollo humano (Bacal, 2004, p. 9, citado en Mendoza, Gamboa y Torres, 2015).

Bajo estos principios, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) el tema de la inclusión es muy importante, en tanto asume la diversidad y la equidad como valores universitarios integrando las necesidades de las personas en el mosaico de identidades culturales, sociales, sexuales y físicas. Sin embargo, en esta contribución se aborda lo relativo a la población estudiantil a nivel superior con discapacidad, apoyadas en la enseñanza con TIC como lo es la educación a distancia.

## **INCLUSIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA**

La educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas. La inclusión implica una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Significa que todos pertenecen (Barradas, 2014).

En una comunidad educativa inclusiva todos los estudiantes son vistos como capaces de aprender y es un espacio donde se honran todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (Barradas, 2014, p. 74).

En el contexto educativo, los autores del presente capítulo se inclinan por hablar de educación inclusiva (más que inclusión educativa), en coincidencia con García, Fletcher y Romero (2009), quienes plantean su postura bajo dos dimensiones, una sintáctica y otra conceptual. La primera alude a que en tanto el sustantivo es la educación y el adjetivo la

inclusión, éste es el término correcto. A nivel conceptual, significa que todos los alumnos estudien en las escuelas y aulas regulares y que reciban todos los apoyos que puedan ofrecérseles para alcanzar su potencial real de aprendizaje.

Por lo anterior, la postura que se asume es que ofrecer educación inclusiva significa buscar el bienestar para todos los interesados en aprender, sin distinción alguna con el fin de disminuir la desigualdad en el acceso a la educación. Aunque habrá que ser cuidadosos para no caer en contradicción al dirigir los esfuerzos educativos únicamente a población considerada vulnerable o con condiciones económicas o sociales desfavorables.

A nivel universitario, de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2002), la inclusión visualiza a la persona en su totalidad física y psíquica, así como en su interacción social, por lo que es necesario construir comunidades, relaciones compartidas, fomentar el respeto, la responsabilidad y refrendar un compromiso hacia una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Dicha Asociación puntualiza que la Universidad misma, es inclusiva en tanto es generadora de un espacio plural, en el que desde sus funciones desarrolla e impulsa los proyectos vinculados a la problemática de la exclusión y diversidad que se vive en el entorno social y promueve acciones encaminadas a fortalecer una institución más inclusiva. De manera tal que la universidad tenderá a ser más eficaz en la medida en que tome en cuenta las diferencias como oportunidades (no como problemas) y haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje de todo el alumnado.

Debido a que esta contribución centra su objeto de análisis a la población estudiantil con discapacidad física, conviene mencionar algunos datos a este respecto.

## **LA DISCAPACIDAD EN MÉXICO Y A NIVEL INTERNACIONAL**

La definición de discapacidad asumida es la planteada por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) a través de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), entendiéndola como un

término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. El enfoque biopsicosocial empleado reconoce como elementos definitorios del concepto de discapacidad: la existencia de problemas en el funcionamiento en extremidades corporales, o en órganos vitales, las complicaciones para ejecutar tareas cotidianas e implicarse en actividades comunitarias.

De acuerdo con la OMS (2011), la discapacidad debe verse como una situación que no es totalmente médica o social, es decir, las personas con discapacidad con frecuencia experimentan problemas que derivan de su condición de salud, así como de las barreras físicas y sociales de sus entornos.

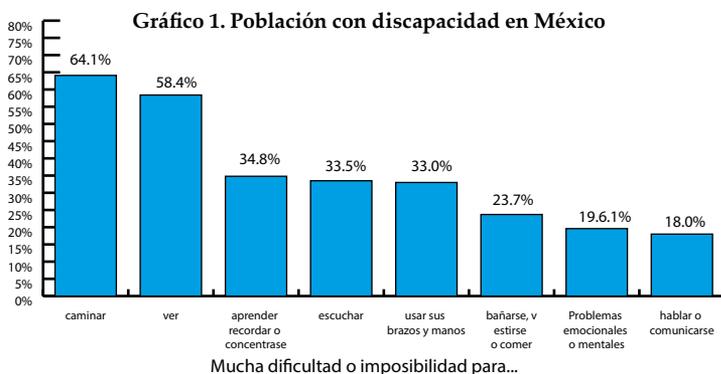
En cuanto a la prevalencia, el Informe Mundial sobre la Discapacidad elaborada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM), indica que la discapacidad entre la población adulta a nivel global oscila entre un 16% y 20%. Más de mil millones de personas tienen discapacidad, de ellas 200 millones tienen dificultades considerables en su funcionamiento (OMS, 2011).

De acuerdo con esta Organización, en los países con bajos ingresos la prevalencia de discapacidad es mayor, siendo más común entre mujeres y personas mayores. Las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de concluir sus estudios en todos los niveles educativos, siendo esta situación más pronunciada en los países de bajos recursos económicos.

A nivel nacional, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) levantada en 2014 (INEGI, 2016), revela que en México la prevalencia de la discapacidad es del 6%, cabe aclarar que la metodología utilizada en este instrumento considera que una persona tiene discapacidad sólo cuando presenta mucha dificultad o imposibilidad para realizar las siguientes acciones cotidianas: caminar, subir o bajar usando sus piernas; ver (aunque use lentes); mover o usar sus brazos o manos; aprender, recordar o concentrarse; escuchar (aunque use aparato auditivo); bañarse, vestirse o comer; hablar o comunicarse; y problemas emocionales o mentales. Considerando lo anterior la ENADID indica que en México 7.1 millones de individuos viven con discapacidad.

Las discapacidades que concentran el 42.4% de los casos son, mucha dificultad o imposibilidad para caminar, subir y bajar usando sus piernas y, mucha dificultad o imposibilidad para ver aún con lentes.

El gráfico 1 ilustra los tipos de discapacidad que tiene la población mexicana. Cabe señalar que, una persona puede tener más de un tipo de discapacidad, por lo que la sumatoria de los porcentajes supera el cien por ciento.



Fuente: INEGI 2016.

Otros datos arrojados por esta encuesta revelan que el 46.5 % de las personas con discapacidad son hombres y el 53.5 % son mujeres. El 47.3% de estas personas son mayores de 60 años; el 34.8% tiene entre 30 y 59 años; y en un rango de 15 a 29 años, un 9.4%.

El 46.5% de las personas con discapacidad, entre 3 a 29 años, acuden a la escuela, en contraste con el 60.6% de la población sin discapacidad, en el mismo rango de edad que lo hacen.

Del total de personas con discapacidad que acuden a la escuela, el mayor porcentaje se concentra en la educación primaria y secundaria, estando a la baja en el nivel medio superior y disminuyendo aún más en los estudios superiores.

De los estudiantes activos y quienes tienen discapacidad visual, los hombres acuden a la escuela en un 35.9% de los casos, mientras que las mujeres lo hacen en un 50.6%. Por lo que toca a la discapacidad auditiva, la proporción es inversa, acuden a la escuela el 15.6% de hombres, contra un 12% de mujeres.

Por último, el promedio de escolaridad en el país es de

9.8 años y la población analfabeta representa el 3.8%, en la población con discapacidad, la escolaridad es de 5.3 años y el analfabetismo asciende a 22.7% (INEGI, 2016).

## LA UNAM Y LA ATENCIÓN A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La Universidad tiene instrumentadas distintas acciones de apoyo a los estudiantes que acuden a la institución. La tabla 1 da cuenta de algunas de ellas.

Una manera de generar bienestar para todos y para

**Tabla 1. Servicios para la atención a personas con discapacidad**

Objetivo	Servicio
Dirección General de Servicios Generales y Movilidad	
Atender a la comunidad universitaria con capacidades diferentes.	Transporte gratuito dirigido a personal académico, estudiantes y trabajadores, previo registro en un padrón que se actualiza cada semestre.
Biblioteca Central. <a href="http://www.bibliotecacentral.unam.mx/servdiscap.html">http://www.bibliotecacentral.unam.mx/servdiscap.html</a>	
Atender la equidad que debe existir en el acceso a la información por parte de la sociedad y la necesidad de la propia institución de ser congruentes con sus lineamientos de atención con calidad a las personas con capacidades diferentes en sus instalaciones.	Área para estudiantes con discapacidad y servicios bibliotecarios incluyentes.
Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación	
Capacitar a usuarios, creadores y programadores, con el objetivo de hacer accesibles los recursos tecnológicos y computacionales para ese sector poblacional.	Laboratorio de Innovación para las Personas con Discapacidad.
Dirección General de Atención a la Comunidad. <a href="https://www.tucomunidad.unam.mx/">https://www.tucomunidad.unam.mx/</a>	
Ofrecer a los alumnos universitarios los servicios de orientación, información y apoyo que facilite su integración a la vida cotidiana y académica para potenciar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes en igualdad de oportunidades, y en equidad.	Unidad de Atención para Personas con Discapacidad
Dirección General de Administración Escolar	
Ofrecer a los aspirantes con discapacidad, las facilidades adecuadas para combatir desventajas ante una persona en circunstancias convencionales en su examen de selección	Aplicación de los exámenes de selección para ingresar a la Universidad
Facultad de Filosofía y Letras	
Promover la inclusión y equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, reivindicando sus derechos, así como la dignificación de su persona	Comité de Atención a las Personas con Discapacidad

Continúa

Objetivo	Servicio
Facultad de Derecho	
Brinda servicios a la comunidad universitaria y al público en general. Entre los cuales se encuentra uso de equipo de cómputo, escaneo de documentos, creación de archivos digitales, impresión de textos en Braille, conversión de audios y el software JAWS, dirigidos especialmente a gente con problemas motrices, visuales y de baja talla	Sala Themis
Facultad de Arquitectura	
Sensibilizar a otros sectores sociales de la comunidad universitaria	Jornadas de sensibilización sobre personas con discapacidad

Fuente: Brogna y Rosales, 2016, y Gaceta UNAM.

aquellas personas que desean continuar sus estudios a nivel superior es acercando la educación a sus hogares o centros de trabajo, esto es, ofreciendo educación mediada por TIC, como es el caso de la educación a distancia.

## LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El investigador Julio Cabero (2016), señala a la educación a distancia como un instrumento que favorece la inclusión social y educativa, ya que permite el acceso a personas con algún tipo de discapacidad, así como a comunidades indígenas, grupos vulnerables o en situaciones de riesgo, sujetos privados de libertad, personas en situación hospitalaria o que radican en el extranjero. Se coincide con el autor, en que lo importante es evitar el error de pensar que sus destinatarios son únicamente personas con discapacidad. Todas las personas tienen derecho a recibir educación, hacerlo sin distinción de género, cultura, raza o características personales, la convierte en educación inclusiva.

Tal vez la educación a distancia es más viable entre la población con discapacidad, en tanto que se evitan desplazamientos físicos a la institución educativa. Además, las TIC ofrecen distintas posibilidades para personas con discapacidad visual, auditiva o motora. Como menciona Rama (2013), en la red todos somos y seremos siempre iguales, en el espacio virtual no existe la discapacidad, todas las personas están equiparadas en sus oportunidades.

En México, la enseñanza con tecnologías va de la mano de la inclusión digital, entendida como la democratización del acceso a las TIC para que toda la población pueda insertarse con éxito en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (Gobierno de la República, 2013). De ahí que el Gobierno Federal haya implementado, como parte de la estrategia digital nacional y en concordancia con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, la meta “México Incluyente”, donde las TIC contribuyen al acceso para personas con alguna discapacidad, y con ello, a su plena inclusión social, asimismo la meta “México con Educación de Calidad” donde se promueve la educación a distancia a través de las tecnologías digitales (Gobierno de la República, 2013, p. 32).

La Ley General de Educación establece la obligación de promover la integración de las personas con discapacidad en las escuelas en general, de tal modo que se satisfagan sus necesidades de aprendizaje, como parte de su integración social (Artículo 14). Esto significa que toda institución educativa incluida las de educación superior están obligadas a brindar un servicio educativo incluyente, empero, la realidad no parece reflejar dicha declaración (Ruiz y Galindo, 2014).

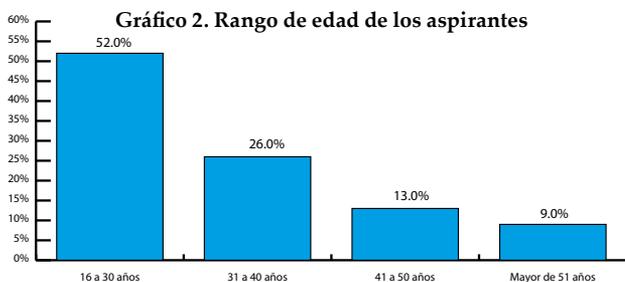
Por otro lado, no basta con abrir espacios en la educación a distancia para las personas que suelen ser excluidas, lo importante es que logren egresar, es decir, evitar que abandonen los estudios. De lo contrario, sucederá lo que alerta Ezcurra (2014) que la masificación de la educación superior en Latinoamérica, de las últimas décadas, ha generado una inclusión, pero, una *inclusión excluyente*, según clases sociales y sectores sociales, o sea, socialmente condicionada, ya que ingresa con desventaja académica.

## **LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA UNAM**

La UNAM ofrece educación superior bajo tres modalidades, presencial, abierta (semipresencial) y a distancia (en línea). El ingreso para esta última exige a los interesados la aprobación de una formación propedéutica. Los siguientes datos dan cuenta de aquellos aspirantes que se encontraron en dicha etapa formativa durante las convocatorias de 2017 y

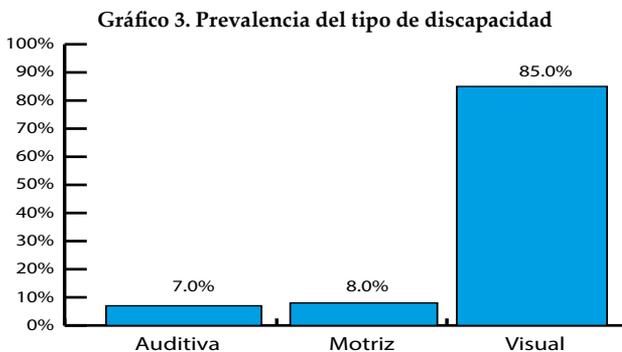
las del presente año. Sumando estos periodos, se registraron 1,020 personas quienes refirieron tener alguna discapacidad. Cabe mencionar que este grupo de personas aún debe presentar y aprobar un examen de selección, es decir, la muestra no indica, necesariamente, a estudiantes activos o matriculados en la oferta académica, empero, sí es representativa del interés de realizar estudios superiores en una modalidad que no demanda la asistencia física al campus universitario.

El comportamiento de los aspirantes indica que el 59% son mujeres y el 41% hombres. El promedio de edad es de 33 años, el rango oscila entre los 16 a mayores de 51 años, la mitad de los aspirantes es gente joven menor de 30 años, como puede observarse en el gráfico 2.



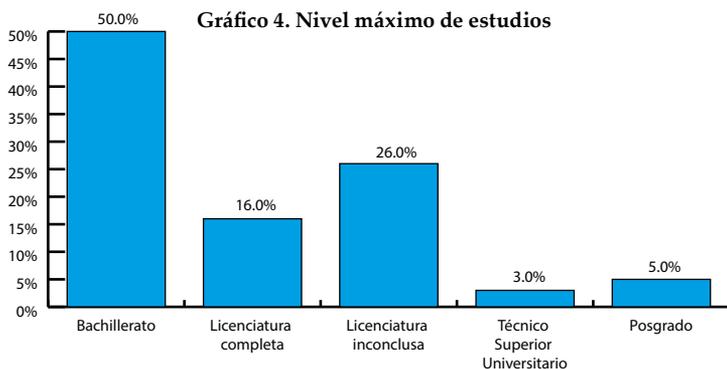
Fuente: Base de datos Perfil de Ingreso.  
 Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), UNAM.

El gráfico 3 muestra el tipo de discapacidad que prevalece, la visual representa el 85% de los casos, seguida de discapacidad motriz y auditiva, con un 8% y 7% respectivamente.



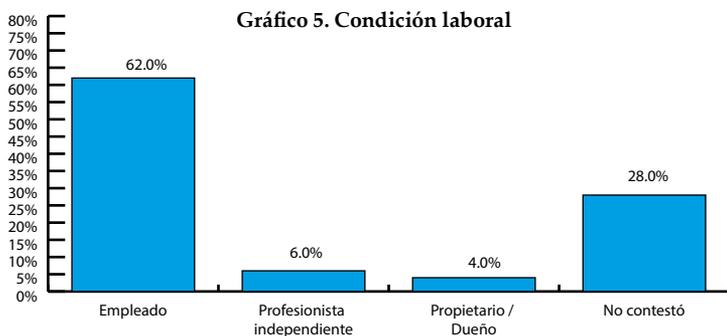
Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

En relación con los estudios precedentes, es interesante mencionar que sólo la mitad de las personas cuentan con bachillerato, el 42% con alguna licenciatura, ya sea completa (26%) o inconclusa (16%), y con un mínimo porcentaje con estudios a nivel Técnico Superior Universitario y Posgrado (3% y 5% respectivamente), como se muestra en el gráfico 4.



Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

El 75% de la muestra refiere trabajar, y de éstos, un 62% es empleado teniendo la mayoría una antigüedad menor a los 3 años (gráfico 5). Entre esta población, se indagó si el trabajo que desempeñan guarda relación con los estudios que estarían por iniciar, los resultados indican que en un 51% de los casos existe dicha correlación.



Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

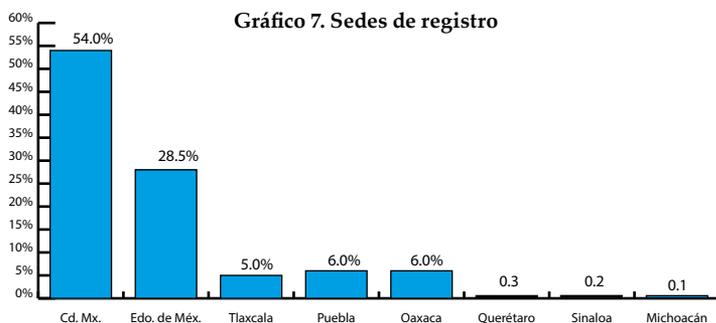
Las expectativas que se tienen al concluir los estudios profesionales señalan que prácticamente una cuarta parte

de sea seguir estudiando (23%), seguido de la mejora en el empleo actual y por satisfacción personal (ambos con un 21%), así como trabajar por cuenta propia (18%) y para conseguir un nuevo empleo (17%), tal y como se visualiza en el gráfico 6.



Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

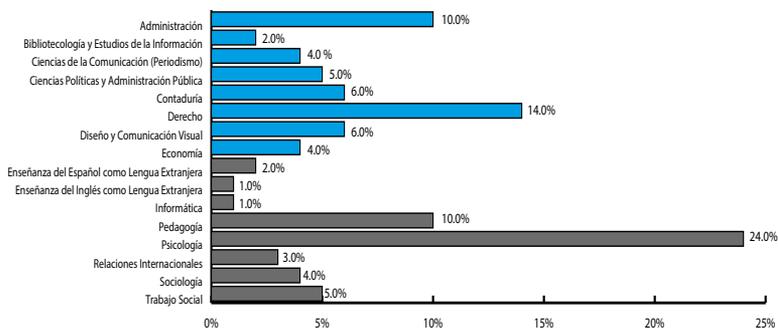
Con relación a la muestra de aspirantes que realizó sus trámites de ingreso en las ocho sedes que la Universidad ha implementado, la gráfico 7 muestra que el mayor número de registros son en la Ciudad de México y la zona conurbana.



Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

Por último, el gráfico 8 detalla el interés por estudiar una licenciatura a distancia, centrándose éste en la carrera de Psicología (24%), seguida de Derecho (14%), Pedagogía (10%) y Administración (10%).

**Gráfico 8. Licenciaturas con interés por los aspirantes con discapacidad**



Fuente: Base de datos "Perfil de Ingreso", CUAED.

En esta muestra de aspirantes a cursar una licenciatura a distancia, llama la atención la inmensa mayoría de personas que refieren tener discapacidad visual, en coincidencia con lo que sucede a nivel nacional. También destaca la edad de los aspirantes, personas jóvenes menores de 30 años que desean continuar con sus estudios, siendo las carreras de Psicología y Derecho las más demandadas, similar a lo que sucede en el sistema presencial.

Es interesante ubicar que la mitad de los aspirantes cuenta con el nivel previo de bachillerato, mientras que la otra responde tener estudios superiores y un mínimo de ellos con posgrado. Como sucede con la mayoría de las personas que se inclinan por estudiar en una modalidad no presencial, en esta muestra 6 de cada 10 aspirantes trabajan y la expectativa que tienen al concluir con sus estudios es continuar estudiando, seguido de la mejora en el empleo actual y por satisfacción personal. Por otro lado, no es de extrañar que la mayoría se concentra en la Ciudad de México y zona conurbada, aunque hay interés de personas que radican en otras entidades federativas.

## CONCLUSIONES

Es claro que las instituciones educativas independientemente del nivel de que se trate deben ir a la búsqueda de una educación de calidad, empero, inclusiva e incluyente. La primera significa darles cabida a todos, la segunda impli-

ca garantizar las condiciones para alcanzar el éxito escolar, por lo que el cometido es que no basta con ser inclusiva, es menester también ser incluyente.

Como se puede apreciar, en este capítulo se mostró que la formación universitaria impartida a través de las tecnologías de comunicación e información es una forma viable para ofrecer educación superior a personas con discapacidad, porque como señala Rama (2013) en la red todos somos y seremos siempre iguales; en el ambiente virtual la discapacidad no existe.

La información aquí presentada y analizada, tuvo como objeto demostrar que la modalidad no presencial a nivel superior ya es una opción consolidada y cada vez más popular, mediante la cual se pueden sortear las barreras que la sociedad impone a la discapacidad y a las otras condiciones propias de la diversidad humana.

Sin duda la modalidad a distancia es una excelente oportunidad para estudios superiores en personas con algún tipo de discapacidad, los datos analizados dan cuenta de ellos. Esto refrenda el compromiso de la Universidad en la inclusión asumiendo la diversidad y la equidad como valores universitarios e integrando las necesidades de las personas en el mosaico de identidades culturales, sociales, sexuales y físicas.

La oferta de educación a distancia de la UNAM a nivel de programas formales de licenciatura, si bien puede ser considerada inclusiva e incluyente, aún se trabaja para también ofrecer accesibilidad web, reto en el que se está trabajando.

## REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Barradas, A. M. (2014). *Educación superior inclusiva en México*. México: Palibrio.
- Cabero, A. J. y Córdoba P. M. (2009). *Inclusión educati-*

- va: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1): 61-77. Recuperado de [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion\\_educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11296/Inclusion_educativa.pdf?sequence=2)
- Cabero, A. J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 15 (8): 138-147. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/issue/view/4423>
- Ezcurra, A. M. (2014). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Capacitación.
- García, C. I.; Fletcher, T. y Romero, C. S. (2009). Avances y retos de la educación inclusiva en Latinoamérica. En: M.A. Casanova y H.J. Rodríguez (Coords.). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (pp.195-224). Madrid: La Muralla.
- Gobierno de la República. (2013). *Estrategia digital nacional*. Recuperado de <http://cdn.mexicodigital.gob.mx/EstrategiaDigital.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *La Discapacidad en México Datos al 2014*. Recuperado de <https://goo.gl/9iWiEc>
- Mendoza, M. E., Gamboa, R. M. y Torres, H. E. (2015). La inclusión escolar para la diversidad en las instituciones de educación superior como responsabilidad de los formadores. En R. M. Gamboa, O. R. Marín, F. L. Medina, M. E. Mendoza, Z. M. Ramírez y O. Terré. (Comps.). *El desempeño de la escuela y las prácticas educativas hacia la Inclusión*. (pp. 22 - 28). México: IFODES.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Rama, C. (2013). La educación virtual como la modalidad educativa para las personas con necesidades especiales: solo en la red no hay personas con discapacidad. *Revista Diálogo Educativo*, 13 (38): 325-345. Recuperado de <https://goo.gl/LuTdf8>

Ruiz, A. E. y Galindo G. R. (Diciembre, 2014). *Posibilidades de las TIC para la inclusión educativa en educación superior*. XXII Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Congreso llevado a cabo en Guadalajara, Jalisco, México. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/issue/view/2>

## **Capítulo 4**

# **La inclusión de alumnos con discapacidad al nivel superior: algo más que escolarizar**

Rodolfo Cruz Vadillo  
Universidad Popular Autónoma  
del Estado de Puebla

### **Resumen**

Este texto tiene como propósito aproximarse a las experiencias escolares de 13 alumnos con discapacidad y su inclusión educativa en espacios universitarios. Corresponde a un estudio transversal, sincrónico y no experimental, cuyo alcance es principalmente descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada. Los datos se recopilaron y transcribieron fielmente de las grabaciones de audio para poder realizar un análisis. Los principales resultados arrojaron que algunos de los elementos clave para una experiencia escolar inclusiva en la universidad tiene que ver principalmente con lo siguiente: un lazo escolar y de amistad que sirva como vínculo inclusivo entre los compañeros y el alumno con discapacidad. También está la labor de los docentes y su mediación entre éstos y el currículum inclusivo.

### **Palabras clave:**

Discapacidad, educación inclusiva, política educativa, discriminación, derechos humanos

## THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AT THE HIGHER LEVEL: SOMETHING MORE THAN SCHOOLING

### **Abstract**

This text aims to approach the school experiences of 13 students with disabilities and their inclusion in university educational spaces. It corresponds to a cross, synchronous and non-experimental study, whose scope is mainly descriptive. The data collection was carried out through a semi-structured interview. Data were collected and faithfully transcribed audio recordings to perform an analysis. The main results showed that some of the key elements for an inclusive school college experience is primarily with the following: a school and friendship bond that serves as inclusive link between peers and students with disabilities. There is also the work of teachers and mediation between them and inclusive curriculum.

### **Keywords:**

disability, inclusive education, educational policy, discrimination, human rights

## INTRODUCCIÓN

En este texto se desarrolla una revisión sobre el tema de la discapacidad y su inclusión en espacios escolares institucionalizados como lo es el sistema de educación superior en México. Se intenta demostrar que la inclusión de personas con discapacidad en dichos espacios no sólo deviene en una escolarización entendida como solo la adquisición de conocimientos académicos para poder desempeñarse en un trabajo futuro, sino que además se dan otras construcciones de carácter más social, pues se generan lazos de amistad y se aprende a relacionarse con los otros. Es así como se hace indispensable la creación de mecanismos para el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes con discapacidad, no obstante éstos no son suficientes si no van acompañados de la constitución de otros vínculos entre la institución y los estudiantes.

Como antecedente, se reconoce que a nivel internacional se ha dado un movimiento educativo para atender a personas con discapacidad proveniente de la instauración de la escuela pública, sin embargo dichos espacios se han interesado primordialmente en la educación de la anormalidad (atrasados escolares, deficientes, débiles, irregulares) (De la Vega, 2010).

Es a finales del siglo XIX donde esta modalidad educativa se gestó para dar atención a la diferencia, al déficit, al problema de un cuerpo y mente frágil; atendiendo desde una visión ontológica a un sujeto “incapaz” de acceder como los demás a un currículum común y por tanto necesitado de una práctica discursiva escolar “especial”. Aquí, en dichos territorios poblados por elementos altamente excluyentes, surgieron nuevas resistencias, un bastión en contra de la violencia y exclusión simbólica (Cruz, 2016) a las que estaban siendo objetos una diversidad de grupos.

Estas representaciones (desde la educación especial y el modelo biomédico) como una forma determinada de estar en el mundo, de conducirse, de razonar, de mirar al otro diferente, hoy en día están en el centro de los debates de lo social por su condición altamente excluyente. Frente a dichas visiones, se reconoce la existencia de un escenario en el

cual el hombre por el simple hecho de serlo tiene una condición de ciudadano, de sujeto de derecho, de igualdad ante la ley, lo cual debe señalar una dignificación del ser que se ha intentado defender desde diversas trincheras, sobre todo las legales y en específico desde los derechos humanos.

Desde 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de la Organización de las Naciones Unidas incorporó no sólo derechos concernientes a lo civil y político, sino también en lo económico, social y cultural.

En su artículo 25:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; asimismo el derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medio de subsistencia por circunstancias independientes a su voluntad (Calva, 2007, p. 11).

No obstante, en México, con la adopción de un modelo neoliberal, junto con la creencia basada en una individualidad a ultranza y la lógica capitalista en muchas ocasiones no se ha permitido un avance significativo en materia de derechos humanos, más bien en algunos casos se puede hablar de un retroceso visible en elementos políticos y sociales en varios aspectos y dimensiones, dentro de las que destaca lo educativo.

Si bien los derechos humanos son reconocidos como imprescindibles para la sobrevivencia en la sociedad, es necesario cuestionarse lo siguiente ¿cuál es el lugar que ocupan en el tema de la discapacidad? ¿Cómo pensar la convivencia en equidad e igualdad de condiciones con el otro? ¿Qué ha pasado con las personas en situación de discapacidad? ¿De qué forma éstas han podido incorporarse a procesos formales altamente institucionalizados? ¿Cómo han sido sus experiencias escolares en instituciones de Educación superior (IES de aquí en adelante)?

Este trabajo es parte de una investigación doctoral que indagó sobre las experiencias escolares y revisó algunas

políticas educativas en torno a la inclusión de alumnos con discapacidad en una IES. En este artículo se pretende analizar algunas experiencias escolares de estudiantes con discapacidad que se encuentran cursando alguna carrera en la Universidad Veracruzana (UV), institución pública del Estado de Veracruz, México. Las preguntas que se busca dar respuesta son las siguientes: ¿cómo son las experiencias escolares de los alumnos con discapacidad de la UV? ¿Qué papel juegan los compañeros en dichas experiencias? ¿Cómo se han dado las relaciones entre los estudiantes y los docentes a manera que permitan una experiencia escolar? ¿Cómo influye el currículum escolar para dar oportunidad a la inclusión de dichos sujetos?

## **DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR**

Riddel and Weedon (2014) reconocen a la universidad como un espacio crítico donde se da fuertemente la construcción identitaria de los estudiantes con discapacidad para su vida futura, lo cual se ubica como de suma importancia desde una visión de derechos y socialmente inclusiva. Para Cobos y Moreno (2014) en el nivel superior el tema de la inclusión ha cobrado fuerza en las últimas décadas. Hoy se habla de accesibilidad y ajustes razonables como elementos centrales para la participación en igualdad de oportunidades y con equidad, desde una visión de derechos humanos. La inclusión como la discapacidad y el aprendizaje son fenómenos complejos y paradigmáticos que conjugan dimensiones instrumentales/legales y éticas/valóricas, en las cuales subyacen tipos de racionalidades que enmarcan sus comprensiones y materializaciones. (Tapia y Manosalva, 2012)

Por su parte, Molina (2010) señala que aunque hay un espacio políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, existe un problema severo para que esto se logre. Los estudiantes con discapacidad todavía son sujetos de exclusión, desde una mirada del “capital humano”, limitando así su capacidad para participar activamente en la sociedad. Parece ser que las principales barreras para su inclusión se

constituyen o en una representación que los materializa como cuerpos de violencia simbólica o bien, como sistemas de resistencia y relegación al interior de las universidades (Ocampo, 2011).

Se reconoce la imperante necesidad de inclusión, pero también del requerimiento de información sobre los procesos, pues es evidente que no basta estar en las instituciones (mera presencia de las personas con discapacidad) si no se estudian las formas en que circulan discursos y prácticas en su interior y que son condición de posibilidad para la construcción de ciudadanía (Sachs y Schreuer, 2011).

Con base en lo anterior, es necesario pensar desde un plano más antropológico y ético, reconociendo que los estados de realidad son constructos con una emergencia en el tiempo histórico, espacio muchas veces excluyente y homogeneizante. Es así como podemos identificar un tipo de sociedad que parece estar en consonancia con un tipo de sujeto, ente traducido en un “capital humano” eficaz y competente que se hace necesario debido a las exigencias de una estructura industrializada que premia la capacidad sobre la incapacidad, la presencia en lugar de la ausencia, la homogeneidad en vez de la diferencia.

Hablar de derechos humanos y discapacidad implica una pretensión, dicho ejercicio va dirigido a los desencuentros u omisiones de ambos significantes. Conceptos que tienen que ver por un lado con normas, leyes, convenciones que pretenden conformar una representación ontológica de la discapacidad y, por otro, de la ausencia de implementaciones concretas, de reflexiones éticas sobre los otros, la diferencia, la diversidad, la inclusión del vulnerado, más que vulnerable.

En el advenimiento de este Siglo XXI coexisten diversas prácticas discursivas, algunas que pretenden el empoderamiento de diversos grupos que históricamente han sido excluidos y segregados, pero otras más eficientistas, donde la lógica es desde la utilidad (Treviño, 2015). Una dialéctica entre el derecho y el hecho que no parece tener una sutura final, un estar siendo en el debate y en la guerra que se juega en el campo de lo social.

Hoy, al parecer hablamos varios lenguajes, por ejemplo, uno netamente economicista, pensado en el retorno del *homo economicus* (Foucault, 2004), individuo que se debe al mercado y, por otro, uno ético que reconoce que es el exterior quien lo constituye y es en la relación en donde se construye como sujeto. Los valores que se aprecian tienen que ver con la individualidad, la riqueza, la capacidad y poco con la dignidad humana, juego de valores que ha provocado discriminación y exclusión.

Desde estas lógicas, la exclusión se puede relacionar con aquello que no está dentro de algo o que no se le ha permitido estar ahí, es decir que permanece al margen. En este sentido se puede hacer referencia a una ruptura de relaciones e interacciones sociales, económicas y culturales que se presentan al interior de determinado grupo social o en la sociedad misma, donde el contexto ha jugado un papel clave (Littlewood, Herkommer y Koch, 2005). Por su parte, Beas (2010) menciona que “la exclusión es un modo de identificar a ciertos enclaves territoriales en los que cristalizan dramáticamente las tasas de desempleo, la falta de solidaridad vecinal y la falta de perspectiva” (p. 125). Es decir, hay un elemento económico central y de fondo que rige las divisiones, las apuntala y las expone naturalizadas.

En este marco, a pesar de principios poco equitativos hay espacios de resistencia. Por ejemplo, en el terreno educativo, se han gestado políticas dirigidas a poblaciones vulneradas y que históricamente no han accedido a los servicios que otros grupos más privilegiados (González, 2009; Gamio, 2009). En México se da todo el movimiento de la Integración Educativa (Jacobo, 2012) política encaminada a la desaparición de espacios excluyentes y discriminatorios.

No obstante, mientras se siga hablando de inclusión es por la imperante presencia de exclusión en educación; fenómeno que impide la participación social de personas consideradas como diferentes pero también incapaces y portadoras de una condición deficitaria. Por otro lado, hay resistencias; las prácticas discursivas que apoyan la inclusión social y educativa están presentes en los diversos es-

cenarios y estratos del campo societal. Hoy por hoy en lo educativo es común que se pregunte por la inclusión de determinado grupo o individuo con características específicas, principio deseable para poder hablar de calidad educativa en México. Es así como algunas cuestiones interesan en este trabajo ¿Qué ha pasado con las personas con discapacidad? ¿Se puede hablar de una inclusión o exclusión? ¿Qué beneficios o valor tiene el que personas con discapacidad sean incluidos en IES?

Históricamente, ha sido desde nuestras representaciones como hemos construido explicaciones a la realidad y formas “apropiadas”, “correctas”, “normales”, de hacer y ser (Álvarez-Uría, 1996). Una mirada homogénea donde el problema es la ceguera que subyace al no reconocer la diversidad y establecer la diferencia a partir de principios arbitrarios provenientes de un plano más económico que ético. Visión que sólo permite reconocer al otro en cuanto es igual a la media, a lo normal (Canguilhem, 1971).

¿Cómo hemos construido nuestro discurso para explicar al otro diferente? Parece ser que las categorías que en un inicio buscaban la explicación y comprensión a partir de la aproximación cercana y sistemática sobre el otro considerado diferente, se convirtieron en etiquetas estigmatizantes y discriminantes, usadas para desacreditar (Goffman, 2001). Inválido, bastardo, imbécil, etc. son algunos de los constructos que, para intentar caracterizar al diferente, circularon en diagnósticos y explicaciones tanto médicas como escolares. El problema no fueron los significantes en sí, sino la gran variedad de significados (Derrida, 1966) que se han congregado al interior de los mismos y que han construido ideas y representaciones negativas en torno a la diferencia.

La discapacidad ha pasado a lo largo de la historia por fuertes miradas no siempre positivas, visiones que van desde la anomalía como rasgo identitario vinculado con la monstruosidad (Foucault, 1999), al castigo de una divinidad frente a actos no aceptados (Palacios, 2008), pasando por una mirada de la caridad al desvalido, pero aunque positiva en apariencia, repulsiva a la vista y conmisericordiosa en la práctica. También desde otra mirada clasificadora y asisten-

cial donde lo que se ve es el déficit perdiendo el resto que nos conforma como humanos.

Es aquí donde el discurso de los derechos humanos funciona como herramienta legal y representacional, intentando subvertir lo establecido, construyendo espacios de posibilidad y otra forma de mirar; que tiene como centro no la conmiseración por el otro, ni siquiera la condición deficitaria, sino más bien al sujeto en cuanto a ser humano con derechos, una mirada más social (Palacios, 2008; Brogna, 2009).

En esta línea Oliver (citado por Angelino, 2009) abona a un concepto más social cuando apunta a la discapacidad como construcción y producción social más que personal:

la producción de discapacidad es entonces algo así como un conjunto de actividades específicamente orientadas hacia la producción de una mercancía –discapacidad–, sostenida por una gama de acciones políticas que crean las condiciones que permiten que estas actividades productivas de lleven a cabo y amparada en un discurso subyacente que le da legitimidad a toda empresa (p. 50).

En la idea anterior la condición deficitaria no es central, sino más bien relacional, es decir, en interacción con un contexto que puede ser adverso en esencia y por ende obstaculizador de la inclusión de personas con discapacidad a entornos apropiados a su dignidad como persona. Pero ¿cómo ha sido este nuevo significado retomado en las IES desde una visión de derechos humanos?

## **DERECHO A LA NO DISCRIMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ELEMENTO PARA LA INCLUSIÓN**

Lo social se reconoce como fundamento de lo humano, sin embargo, la construcción de identidades, de un “yo” propio no puede darse por la semejanza, más bien es en el juego de diferencias donde se encuentra la posibilidad de hacer “sociedad”.

Algunas diferencias son producto de la forma en que elegimos distintas maneras de relacionarnos con los otros: las concepciones del mundo, visiones políticas e identidades

que elegimos. Otras diferencias se originan en la manera como se organizan las relaciones políticas y económicas en el mundo, lo que las convierte en desigualdades entre ricos y pobres, entre hombres y mujeres, entre indígenas y mestizos, etc., (Castilla, 2010, p. 15).

Respecto a la discapacidad, dichas diferencias se fundan en una norma, en un juego entre normal y anormal, válido e inválido, persona con y sin discapacidad. Dialéctica entre pares binarios y opuestos, tesis y antítesis socialmente construidas, elementos para clasificar y separar y así ejercer poder sobre los individuos, ciudadanos, sujetos de un discurso de verdad cuya sujeción se da desde un exterior (objetivación) y un interior (subjetivación).

Hablar de igualdad y no discriminación ha permitido elaborar un elemento fundante en lo social, desarrollando los derechos humanos como signifiante cargado del reconocimiento de las personas como sujetos de derecho y con facultades de un ejercicio efectivo de los mismos. Sin embargo, para poder iniciar dicho ejercicio es indispensable hablar del principio de no discriminación, elemento que implica un metaderecho, es decir, rasgo que está colocado por encima del resto de los demás, teniendo como función principal garantizar el goce de derechos fundamentales en igualdad de condiciones, esto sin importar situación personal o distinción desde algún tipo de racionalidad.

Cuando hablamos de discriminación no es válido sólo hacerlo desde un plano individual, donde se encuentra una persona frente a otra; con esta idea se soslaya la complejidad de lo social y por ende no se reconoce dicha estructuralidad desde una mirada holística que implica las propias condiciones que permiten o no, de acuerdo a un determinado orden o práctica discursiva, estar en el mundo y gozar de las prerrogativas que como seres humanos tenemos, perspectiva estructural de la discriminación más liberal que privada.

Según el Comité de Derechos Humanos, por discriminación debemos entender:

Toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que se basa en determinados motivos, como la raza, el color, el

sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición social que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas (Párrafo 7 de la Observación general núm. 8).

Esta definición refleja un avance significativo, pues, en un primer momento, es desde los conceptos que se emplean y las palabras que sirven de mediación como se puede pensar en las personas, en esos considerados diferentes. El lenguaje entonces se posiciona como sustento de nuestras experiencias y sentidos construidos, permitiendo pensar las relaciones entre los individuos.

Courtis (2009), ha planteado una diferenciación con base en la discriminación. Hay una que es legal (normativa) y otra que es de hecho (invisible). La primera tiene que ver con el factor que está excluyendo o no permite llegar al ejercicio de un derecho. La discriminación que puede ser considerada como invisible tiene como característica principal la ausencia de un factor que pueda dar pie a la misma, sin embargo el acto se consuma en un menoscabo del goce de derechos.

Barraré en Castilla nos explica que existen dos situaciones en que se pueden dar un acto de discriminación: 1) directa; la disposición que rompe con la igualdad de trato efectuando diferencias basadas en características definitorias de las personas pertenecientes a un grupo, 2) indirecta; en el caso de que la igualdad de trato rompa, no por medio de la disposición sino como resultado de la misma (2010, p. 18).

No obstante la anterior clasificación, en ambas subyace un trato específico que implica una conducta concreta. La desigualdad entonces sería un fenómeno que muchas veces no es tomado en cuenta por la norma jurídica y que sin embargo es el correlato de la mayoría de los actos “invisibles” altamente discriminantes.

Frente a esta situación, como posibilidad y defensa

existe hoy en día un recurso que pretende coadyuvar en la brecha de desigualdad. Cuando se habla de acciones afirmativas o positivas se hace referencia a una serie de medidas que se pueden tomar con respecto a individuos o a grupos para disminuir las inequidades y desigualdad, y aumentar las oportunidades para el ejercicio de derechos.

Sin embargo, aunque desde la ley ya se habla de igualdad de oportunidades, de equidad, de no discriminación ¿por qué en las prácticas se siguen identificando elementos que obstaculizan la inclusión de alumnos con discapacidad a la educación? ¿Qué instrumentos deberían estar presentes para poder alinear la ley a las realidades concretas? Sin duda un recurso se debe pensar desde la creación de políticas educativas. Para poder construir nuevos escenarios incluyentes, es necesario comprender su lógica constructiva y conceptual, esto para generar conocimiento y poder establecer mecanismos claros.

Dicho procedimiento requiere de un terreno, un espacio a la posibilidad de dicho encuentro y establecimiento de ontologías, de normas, de ordenamientos que estructuren la pluralidad de fuerzas presentes en el juego de lo social. ¿Cómo este juego político ha permitido la inclusión de alumnos con discapacidad en espacios institucionalizados como las IES? ¿Cómo es expresado en las narraciones de los estudiantes con discapacidad? Como ya se había apuntado, el espacio es conflictivo y esto no se niega desde esta visión de lo político, no obstante es necesario ver en el campo, en las experiencias, cómo dichos conflictos de materializan en relaciones y prácticas institucionalizadas y enmarcadas desde lo educativo.

## **EMPLAZAMIENTO METODOLÓGICO**

Este escrito corresponde a un estudio transversal, sincrónico y no experimental, cuyo alcance es principalmente descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada. Los datos se transcribieron fielmente de las grabaciones de audio para poder realizar un análisis categórico de los mismos.

Lo que a continuación se presenta es lo referente a los resultados obtenidos de las entrevistas a alumnos con discapacidad realizadas en las regiones Xalapa y Veracruz de la Universidad Veracruzana. Cabe decir que dichas entrevistas fueron fruto de una búsqueda de facultad en facultad, y por medio del correo electrónico. 13 casos fueron los registrados. Las preguntas realizadas a los alumnos tuvieron como objetivo intentar abordar lo referente a su experiencia escolar en la Universidad Veracruzana.

Se elaboró una codificación, ésta consistió en colocar una “F” si era de sexo femenino o una “M” si era masculino, posteriormente las siglas de la carrera que estudiaba y para finalizar una “M” si su discapacidad era motriz, una “L” si tenía que ver con cuestiones de lenguaje, una “I” si la situación comprometía alguna situación de carácter intelectual.

Los cuestionamientos realizados a los alumnos giraron en torno a lo siguiente: ¿Cómo fue tu experiencia escolar en tu ingreso y selección a la UV? ¿Cómo fue tu experiencia en el examen de admisión? ¿Cómo fue tu proceso de inscripción? ¿Cómo ha sido tu experiencia en tu estancia en la UV? ¿Cómo consideras ahora en la UV tu rendimiento escolar? ¿Tu familia te sigue apoyando de alguna forma? ¿Qué piensan tus familiares de que sigas estudiando en la universidad? ¿Qué es lo que más te ha agradado de la misma? ¿Qué problemáticas presentas en la escuela que tenga relación con tu discapacidad? ¿Qué actividades, aparte de estudiar, realizas? ¿Cómo te llevas con tus compañeros de la escuela? ¿Cómo ha sido la relación con tus profesores?

**Tabla 1**  
**Caracterización de los alumnos con discapacidad en la UV**

Codificación	Descripción de la discapacidad
1. FAEI	Presenta una situación degenerativa que incide y compromete su habilidad intelectual.
2. FMM	Comprometida su habilidad motriz, presenta dificultad para subir escaleras y trasladarse de un lado a otro.
3. MPM	Paraplegia, sólo puede mover con dificultad las extremidades superiores, le cuesta trabajo toma objetos.
4. MEFM	Dificultad de movimiento, comprometida la cuestión motriz, fruto de una enfermedad degenerativa.

Codificación	Descripción de la discapacidad
5. MHM	Comprometida su habilidad para caminar, usa andadera, posee dificultad para trasladarse y subir escaleras.
6. MHIL	Presenta una dificultad para comunicarse lo cual a la vez incide en su acceso a los aprendizaes.
7. MHI	Su ritmo de aprendizaje es lento, lo cual dificulta seguir las actividades como sus demás compañeros.
8. FLEL	Dificultad para hablar, lo cual provoca que no se entienda lo que dice o se entienda con dificultad.
9. MIM	Se encuentra en silla de ruedas. Tiene buena movilidad en sus extremidades superiores.
10. FCCM	Dificultad para moverse y para hablar con facilidad. Su andar es lento y necesita apovos.
11. MCCM	Usa bastón, dificultad para moverse con facilidad y trasladarse de un lado a otro.
12. FIAI	Dificultad para acceder al currículum, lo cual tiene que ver con su ritmo de aprendizaie.
13. FBL	Dificultad para hablar y expresarse de forma fluida y clara y una cuestión motriz.

Fuente: Elaboración propia.

## **EXPERIENCIAS ESCOLARES EN LA UNIVERSIDAD: UN DERECHO HUMANO, UN LAZO AFECTIVO**

Al iniciar su tránsito por la educación superior, para los alumnos (con discapacidad) el siguiente paso después haber librado el examen de admisión y saber si se ingresó o no, es el proceso de inscripción, primer encuentro con la realidad escolar y los trámites como estudiante. Es aquí donde también se puede hacer observable si la institución que en igualdad de oportunidades los ha recibido, está preparada para ello. Por ejemplo, desde la lógica de los derechos humanos, la accesibilidad tendría que estar presente como correlato de una experiencia aceptable e incluyente.

No obstante, el primer encuentro/desencuentro para muchos tiene que ver con la estructura material. Los alumnos se topan con escaleras o aspectos relacionados con la arquitectura de la facultad a la que han ingresado, elemento frío si se quiere, pero importante. Sin embargo, esto puede o no ser un completo problema dependiendo de lo humano del lugar, de la sensibilización de la propia comunidad que acepta la diferencia y la diversidad. Lo compensatorio puede ser entonces un recibimiento que permita empezar

a generar el lazo que debe existir entre el estudiante y su escuela.

Por ejemplo: una alumna comenta: FCCM: “Mi proceso de inscripción fue excelente, esta facultad es como mi segunda casa, siempre me han apoyado en todo, yo me siento muy a gusto aquí, no tuve ninguna problemática, siempre me trataron bien”. Aquí se hace evidente lo significativo del primer contacto y cómo salva al hecho de que posiblemente no existe total accesibilidad, lo cual se ve suplido por las personas con las que los alumnos con discapacidad deben tratar, es decir, otro tipo de accesibilidad, una humana.

En este sentido varios fueron los alumnos que mencionaron no tener problemáticas en su inscripción: MCCM: “No hubo problemáticas, fueron todos muy accesibles, las secretarías me atendieron muy bien” FBM: “Sólo me dijeron bienvenida, no hubo ningún problema”. FLIM: “Todos muy amables, no hubo ningún problema en mi proceso, creo todos se portaron muy bien conmigo”. FMM: “No me fue difícil el proceso de inscripción”.

El problema más fuerte siguió situado en cuestiones de accesibilidad arquitectónica, lo cual tiene que ver con una determinada política que no ha acabado de aterrizar del todo.

MHM: “El proceso de inscripción no fue problema, pero cuando vine la primera vez a la facultad fue ahí donde vi el problema, pues a mí me cuesta mucho trabajo caminar y no vi rampas”.

MPM: “Cuando entré por primera vez, pensé en que no sabrían qué hacer con las escaleras. Los chicos me ayudaron cargando la silla para subir al audiovisual”

Lo anterior puede ilustrar una de las preocupaciones referidas como una problemática importante para algunos alumnos. Aquí se interrogan a las políticas y lo político de la política, a la discriminación y hasta la propia exclusión de la que ya se ha hablado. ¿Hay políticas o no en torno a la discapacidad en la UV? ¿Permiten la accesibilidad? ¿Queda la atención de los alumnos en el plano de las “buenas volun-

tades"? Una discriminación indirecta, menos visible, pero presente.

### **EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: LA ESTANCIA EN LA UV**

Una vez flanqueado el ingreso, siendo ahora formalmente un alumno matriculado, son otras las cuestiones que necesitan ser abordadas, sobre todo porque el camino empieza y las experiencias positivas o negativas subjetivarán y marcarán al alumno haciéndolo parte o no de este nuevo espacio universitario y también simbólico.

Por tanto se hizo necesario cuestionar a los alumnos sobre cómo había sido su experiencia en la Universidad Veracruzana, intentando rescatar aspectos como el propio rendimiento escolar, el apoyo recibido de la familia, así como sus ideas en torno a la continuación de estudios universitarios y las problemáticas que posiblemente se les pudieron haber presentado o que inclusive existieron al momento de ser entrevistados y que tuvieran alguna relación con su discapacidad. Cuando se habla de experiencia también se entiende que dicho fenómeno es un todo, una estructuralidad; tiene que ver no sólo con cuestiones escolares sino también con cómo el alumno logra integrarse por medio de otro tipo de situaciones a la vida universitaria. Por tanto, la participación en espacios no precisamente escolares son una cuestión necesaria de rescatar. Así es que otra pregunta estuvo encaminada a que los alumnos narraran las actividades que aparte de estudiar realizaban y si éstas eran ofertadas con la UV.

Con respecto a una de las primeras cuestiones, los alumnos entrevistados mencionan poseer un rendimiento que va desde muy bueno a bajo. En general, no se evidencian vivencias donde existan barreras para que ellos aprendan, por lo menos no lo logran identificar, más bien atribuyen sus notas a su atención en clase, al nivel de complejidad de algunas materias, a las exigencias por parte de los profesores, que son las mismas para todos. Lo anterior plantea un panorama común en la vida de los estudiantes, con altas y bajas, pero que logran sobrepasar.

FAEI: "Sólo tengo problemas con dos materias, pues con mi problema no les entiendo, de ahí en fuera me va bien"

MEFM: "Mi rendimiento es bueno, por lo mismo que no es muy notorio mi problema, y eso hace que no tenga muchas complicaciones, bueno tengo complicaciones en mi actividad física, pero al final no es tan notable, lo que hago es con menor intensidad"

MPM: "Afortunadamente ha ido bien, digamos que cuando entré no tenía muy buena formación matemática, la pasé pero me la llevé a extraordinario, ahí fue cuando decidí llevarla más tranquila con menos horas, afortunadamente no volví a reprobar, pero ahora voy bien en créditos, mi promedio en este último semestre fue de 9.6, pero sí creo que mi preparación del bachillerato no me ayudó mucho, sin embargo puede apurarme".

FIAI: "Bajo, muy bajo, por el MEIF, pienso que no debería estar, es bueno porque puedes acomodar tu horario, pero es malo porque no puedes adelantar ya que no encuentras lugar en las materias que quieres".

## **PRIMERA CONDICIÓN DE POSIBILIDAD: LA FAMILIA COMO CONSTITUYENTE DEL PRIMER LAZO**

Un aspecto que ha sido rescatado en los discursos de los estudiantes con discapacidad tiene que ver con el apoyo por parte de la familia, apoyo que continúa aunque ya sean universitarios y casi adultos. Son los propios padres quienes están al pendiente de ellos y en las necesidades que presentan como estudiantes. Es el "lazo familiar" el que ha sido fuerte y que en el caso de algunos estudiantes les ha permitido seguir sus estudios. No sólo tiene que ver con la facilidad o el grado de inclusión de la universidad, sino con los apoyos económicos, de traslado, incluso de estudio con respecto a las materias que llevan: MHI: "Mi familia me sigue apoyando económicamente, y además a estudiar en algunas materias que no me quedan muy clara". Estos apoyos posiblemente han hecho la diferencia entre la posibilidad de ser un universitario o no.

Por ejemplo, representaciones que van desde ver el estudio como la única opción u obligación: FAEI: "Mi familia

me apoya en todo, con mi hija. Ellos me dicen que el dejar de estudiar no es una opción, tengo que entregar un título". Hasta el propio reconocimiento de la misma en torno a los logros de los alumnos, donde son considerados incluso triunfadores, cambiando la concepción de una "visión caritativa" al reconocimiento del otro como capaz.

MPM: "Mi familia me apoya, ya pasé del pobre chico que se lastimó al psicólogo de la familia. Ellos se preocupan, ya sólo les aviso, pues aunque no lo hacen de mala fe, pero como se preocupan y tengo discapacidad pues quieren protegerme, sin embargo por eso me limitan, intento ser más autónomo".

MCCM: "Mi familia siempre me ha apoyado, en un momento pensé que yo ya no iba a salir adelante, ahora que ven que estoy a punto de ser licenciado me ven como un triunfador, por ellos yo les agradezco que siempre me han apoyado".

Por ejemplo, una de las posibles limitaciones tendría que ver con el traslado, cuando las ciudades no son accesibles y los transportes menos, se hace necesario el uso de un vehículo que esté disponible en todo momento, es aquí donde el apoyo del padre es significativo para que el alumno pueda llegar a la universidad. A veces la distancia no es corta o los tiempos son complicados, pero es el lazo familiar, el que desde su visión de posibilidad apoya constantemente y hace la diferencia entre estar y no estar a problemas. En el paso de la universidad, donde caben dos opciones

FIAI: "Mi papá me apoya, yo vivo hasta banderilla, llego en una hora, tiene un taxi y me lleva y me trae, pues no soy muy independiente por mi condición para andar en la calle".

MHM: "Mi familia me traen y me llevan siempre están conmigo, si no pueden llamo a un taxi que ya conozco, pero sólo en casos obligatorios, pero por lo regular ellos son los que me apoyan y me llevan a todos lados. Ellos les gusta la idea de que siga estudiando, pasó un proceso muy largo de 5 años de rehabilitación".

No obstante, dicho lazo es el primer eslabón de la cadena y no es suficiente para que se dé una inclusión que impli-

que participación auténtica, es así como la construcción de relaciones escolares es la siguiente condición para lograr la inclusión educativa.

### **¿LAZO ESCOLAR?: COMPAÑEROS, DOCENTES, CURRÍCULUM**

Además de la familia, la cuestión escolar es importante y no sólo porque es el objetivo del estudiante, sino porque los esfuerzos llevados a cabo en el plano familiar no tendrían frutos de no estar complementados con los apoyos escolares, es así como, el hecho de sentirse parte de, no sólo como estudiante, sino como miembro de una comunidad que ofrece, sí experiencias educativas, pero también espacios para estar, convivir, relacionarse y socializar, es fundamental y también implica un derecho humano.

Por tal motivo, una de las cuestiones rescatadas en las entrevistas fue lo referente al sentir de los alumnos. En dichas percepciones afectivas se presentaron dos opciones, una que puede considerarse agradable y otra considerada problemática. En torno a lo agradable, una de las ideas que más es rescatada por los estudiantes con discapacidad es el haber conocido a sus compañeros y convivir con ellos.

Aquí la cuestión de la socialización ha sido nodal para poder transitar en la escuela. En la educación formal, ésta es una de las finalidades que deben perseguir las instituciones, no sólo la adquisición de conocimientos. Dicha finalidad posiblemente ha sido segregada a otros espacios o niveles educativos, sobre todo en el caso de los alumnos con discapacidad, pues sólo se piensa en que éstos deben acudir a las aulas para prepararse en conocimientos, pero se olvida lo importante que es en el desarrollo de una persona el poder establecer lazos de amistad que les permitan no estar aislados y sentirse parte de este mundo, esto también es un derecho humano. Es así como varios alumnos comentan lo siguiente:

FAEI: “Estar en contacto con los compañeros, pues tengo y he hecho varios amigos.”

MEFM: “La solidaridad con mis compañeros, de hecho no ha todos los conozco, pero me saludan y me apoyan cuando lo necesito”.

FIAl: “Los compañeros, el ambiente, los profesores si enseñaran un poco mejor jejeje. Mis problemáticas tienen que ver con las materias, pero es en general”.

MHM: “Quizá no todos los compañeros se acercan y me auxilian, pero sí hay ese espíritu de amabilidad, aunque no los conozca ellos me apoyan si me ven.”.

MHI: “La estancia, todo, mis amigos, compañeros”.

El hecho de poder establecer relaciones conocer gente, es considerado como importante más allá de los aprendizajes y de tener un título. Se cree que éste es un elemento que debe ser tomado en cuenta y que sustenta el que en las instituciones se propicie la inclusión de personas con discapacidad.

### **LOS DOCENTES: ELEMENTOS PARA CONSTITUIR UN LAZO ESCOLAR**

Por otra parte existe también un reconocimiento a los docentes y al trato que éstos dan a los alumnos, lo cual nos acerca a repensar que mucho de lo que puede o no dar la posibilidad a los alumnos tiene que ver con las oportunidades de socializar y con las relaciones que consigan entablarse también entre docentes y alumnos.

El hecho es sentirse parte de una comunidad y ver que son respetados y tratados como lo que son, personas con derechos. MIM: “Los maestros son buenos, las materias son atractivas, te hacen pensar”. Y cuando se hace referencia al trato no es que los alumnos esperen diferencia o paternalismo, sino un trato justo de acuerdo a las condiciones de todos.

Mucho hay de reconocimiento por parte de ellos de no necesitar caridad, sólo un ambiente en el que puedan sentirse a gusto.

FCCM: “El trato que me dan, no es un trato preferencial porque ella no camina o algo así, tengo muy grabadas las palabras de la directora, que me dice bienvenida, ya estás aquí, es tu casa pero se te va a tratar igual que a todos. Lo que sí puedo decir que yo me siento muy orgullosa, porque aquí nadie me regala nada.”

Por tanto la elección de los docentes también es tomada en cuenta, ya que muchas de las problemáticas que pudieron mencionar algunos alumnos tenían que ver con el trato de los maestros y las oportunidades, adecuaciones y posibilidades que daban en el espacio áulico. MHIL: “El ambiente, mis maestros, me procuro meter con los maestros más relajados y que me tanguen paciencia. Me he topado con un maestro que no me tenía mucha paciencia y no me entendía”.

En línea con lo anterior, es el aula y la relación con los docentes la que también tiene implicaciones importantes en el sentir de los alumnos, pues dicho problema puede ir desde la nula o escasa adecuación por parte de los docentes en torno a las habilidades que poseen los alumnos (donde la discapacidad está presente y que podría resolverse tomándola en cuenta), hasta la propia reprobación y posible abandono de la escuela por la inexistencia de una visión más amplia de la evaluación y de los ajustes razonables que deberían existir en todo momento.

FAEI: “En el paso de la universidad sólo he tenido un problema con una maestra, por mi condición y cuestiones médicas no podía asistir, ella me dijo que no había problemas que le entregara los trabajos, pero al finalizar del periodo, a pesar de que había hablado con ella todas las semanas, me mando a última oportunidad, habló con ella el jefe de carrera a pesar de que le demostramos cuál era el problema, no quiso acceder”.

FBL “Mi principal problemática tiene que ver con las pipetas, pues por mi condición de motricidad me cuesta trabajo, lo cual me ha afectado en mi calificación por eso voy mal en bioquímica. Me cuesta trabajo pedir apoyo a mis compañeros son muy orgullosa. Les pido apoyo una vez pero si me dicen que no ya no les vuelvo a decir a mis compañeros”.

Lo anterior hace evidente que en algunos casos y al parecer los menos, todavía la disciplina, el currículum, los contenidos están por encima de las otras posibilidades que la educación formal y universitaria abre a los jóvenes. Poco es tomado en cuenta la condición individual y los ajustes que se pueden realizar cuando está un “tipo de sujeto uni-

versitario”, donde premia el *Logos* sobre casi cualquier otro aspecto. Aquí las construcciones de ideales están por encima de las realidades de los alumnos y de sus formas de estar en el mundo. El poder es ejercido a través de los *curricula* y el profesor muchas veces es el brazo ejecutor.

FMM: “No sabría decirte, creo que la escuela no te agrada por muchas cosas, creo que el horario es muy complicado, pues si yo quisiera trabajar no podría es entregar tu horario extra, pues te necesito aquí para cumplir horas extra de clínica en el hospital. Creo que la escuela sí ha puesto muchas limitantes, incluso si lo ves en otro plano, aquí se mueve el que lo conoce gente, si no, creo que la mayoría estamos aquí porque no hay otra escuela pública. Sí hay buenos maestros, pero hay otros que de plano no. Entonces a lo mejor qué me agrada, algunos de esos maestros que te enseñan a trabajar como debe. El personal es educado”.

La pregunta tendría que ver en este punto sobre si los ideales de sujetos universitarios donde se premia el manejo sólo curricular es la única finalidad que buscan los estudiantes en general. O mejor aún, si es lo único que aprenden por su paso en las aulas, cuando es evidente que mucho de lo que es valorado tiene que ver con cuestiones más subjetivas, de trato hacia las personas, de ejemplos a seguir. La vida y estar en el mundo no se reduce al área del trabajo o lo laboral, sino a una serie de condiciones donde el otro que abre un espacio de posibilidad para la integración, la inclusión y por ende el respeto de un derecho humano.

### **La accesibilidad: cuando no basta pensar en rampas y barandales**

Otras problemáticas reconocidas se limitan más a cuestiones que tienen que ver con la accesibilidad, lo cual se presenta sólo en algunos espacios: MHM: “Las problemáticas más bien son de acceso, por ejemplo para el auditorio ya que no hay barandales y pues hay sólo escaleras, me tuvieron que apoyar los de seguridad”. O posiblemente también sea una constante que limite el autónomo y libre tránsito del alumno y que sin embargo pueda día a día ser resuelto. MIM: “La verdad es que no he tenido problemáticas, lo úni-

co es la entrada porque hay escalones, faltaría una rampa". MCCM: "A lo mejor una problemática tenga que ver con las escaleras, no es que no pueda, al final lo logro, pero sí me cuesta trabajo".

En este sentido, el mundo de los alumnos no se limita a lo escolar, si reconocemos la importancia de la convivencia, tendríamos que ver que los espacios también deben ser ocupados por actividades que permitan seguir socializando y conociendo otros compañeros, participando y respetando el principio de no discriminación.

El problema es que si todavía existe un sujeto universitario que debe ser ante todo una persona capaz de acceder a un currículum. Un individuo que premia los contenidos por encima de todo lo demás. Si se reconoce que frente a ese tipo ideal de sujeto, que es la medida para cualquier universitario, los alumnos con discapacidad están en desventaja y necesitan ampliar esfuerzos. No se sabe a ciencia cierta si exista la posibilidad de asistir o realizar otras actividades que no sean las propiamente escolares.

Por ejemplo, la mayoría de los alumnos mencionan que no les es posible asistir a otra actividad, ya sea por cuestiones de salud: MPM: "Por cuestiones de salud tuve que dejar de nadar en la alberca, pero estaba entrenando para competencia". O porque los tiempos de la escuela no se lo han permitido.

FAEI: "Quería ir al círculo de lectura pero no he podido ir, en realidad mis tiempos y mis obligaciones no me han permitido acceder a otras actividades promovidas incluso por la misma UV".

FIAI: "Nada, me gustan otros deportes, pero por las materias no puedo hacer otras cosa, solo estudiar. Quise hacer unas de las de la UV, pero no pude".

MHIL: "No hago ninguna actividad promovida por la UV, sólo estudio y a eso le dedico todo mi tiempo"

MHM: "Ninguna, sólo me dedico al estudio. Intento ir a eventos culturales de la UV, pero depende de mis tiempos ocupaciones y de la posibilidad de desplazarme".

MHI: "Me gusta jugar futbol, pero ahora no puedo hacer nada, me dedico sólo a estudiar".

FBL: “No puedo hacer otra actividad, la escuela me absorbe mi tiempo”.

FLEL: “ninguna, debo dedicarme a estudiar, es lo que es por ahora prioritario”.

FCCM: “No, acabo de cumplir mi servicio social y eso me llevó mucho tiempo”.

FMM: “Yo no te puedo decir que me voy a ir a facultad de educación física tomar natación, pues no me dan mis horas, sólo he tomado otras materias, es que realmente nos ha tocado de que no me da tiempo de tomar jarana en Mocambo y aquí te necesitan todo el tiempo”.

La cuestión hasta en las ideas anteriores es poder pensar a los alumnos desde su integralidad, desde las propias necesidades que tienen como jóvenes y que además de serlo se encuentran en una determinada condición, donde la oportunidad de socializar se limita a las aulas y si a esto le agregamos la poca disponibilidad que tienen las instituciones para albergarlos, queda entonces sólo el consultorio y las rehabilitaciones como el espacio único para poder estar en el mundo: MIM: “Sólo voy a la rehabilitación de ahí a estudiar”.

La convivencia, el llevarse con sus compañeros bien, como todos han expresado son cuestiones que se encuentran en el centro de los discursos de los alumnos. Aquí el círculo familia y escuela se cierra con los compañeros, pero también con otro agente con el cual conviven día a día, el docente. Es así como desde la escuela se apoya o no a la inclusión de los alumnos.

En esta línea de ideas, parece ser que debe existir un lazo en lo escolar que permita una experiencia grata y positiva. Se sabe que muchas veces en las instituciones, en el día a día esto es difícil por la carga de trabajo de los propios docentes, sin embargo, la posibilidad de brindar un espacio que atienda a la diversidad es posible, como varios alumnos ya lo han comentado. No obstante se puede encontrar la otra cara, donde FMM: “para los docentes ni te pelan, tu eres una alumna más, a lo mejor porque no doy tanto problema, como nada más llego y me siento, algunos ni lo han notado”.

## CONCLUSIONES

Se reconoce que lo educativo está ligado de forma significativa a procesos inclusivos decisorios en lo social. El recibir o no una educación puede ser la condición de posibilidad para poder estar con dignidad y de forma autónoma en el mundo. Es así como en un primer momento fue necesario cuestionarse sobre la posibilidad que tiene el pensar la inclusión de alumnos con discapacidad en escenarios institucionalizados como lo es la ES. Donde lo político y las políticas han jugado un papel central para que desde la parte normativa y los ordenamientos coadyuven a la inclusión de personas con discapacidad.

Si bien un primer elemento tendría que estar amparado bajo una serie de instrumentos políticos que permitan la toma de decisiones, esto no es suficiente. Es necesario una reflexión más ética sobre el otro, sobre la diferencia, sobre la persona con discapacidad. Es en su historia donde fue necesario repensar las concepciones y miradas. Observar desde determinadas categorías como la exclusión, la discriminación, cómo su situación presente se ha tejido.

Para entender esta compleja red hay que dar un vistazo al aspecto social como construcción de realidad. Fue así como se planteó en este trabajo y se pusieron a discusión diversos elementos conceptuales para comprender procesos más prácticos, anclados en una determinada realidad.

En este marco, uno de los elementos clave para una experiencia escolar "inclusiva" en la universidad, tiene que ver más con aspectos representacionales, conceptuales, donde median determinadas visiones. Es así como el lazo con la familia, en un primer momento puede ser relevante para el ingreso a la ES, pues es ahí desde donde se construyen aspiraciones para estudiar. Donde el centro o foco del problema no es la falta o la condición deficitaria de la persona, sino más bien el reconocimiento de la posibilidad, la voluntad, lo positivo y la diferencia como factor que enriquece lo social.

Por otra parte también tiene que ver un proceso adecuado de socialización con los pares, es decir, un lazo escolar fuerte, donde es posible la existencia de un vínculo con el

otro, con los compañeros de clase. Se permite así hablar de lazos de amistad que coadyuvan a la inclusión de alumnos con discapacidad y que les hace sentir no sólo insertos en espacios institucionalizados, sino incluidos fuera de las paredes de las universidades.

Construcciones sobre el otro y la diferencia. Elaboración de redes que permiten la participación en toda la extensión de la palabra de eso que se puede denominar vida escolar, que sobrepasa los muros de las instituciones. Que implica la agencia, la comunidad.

Sin embargo, para que esto pueda ser un proceso pleno de inclusión, también existen otros elementos de igual importancia y que, para el caso de los estudiantes entrevistados, fue la diferencia para sentirse o no incluidos. Esto tiene que ver con la relación docente- alumno. Es así como el profesor no sólo es visto como otro participante más, sino como aquel que media entre el currículum y el estudiante con discapacidad. Que puede coadyuvar a una experiencia accesible o no. Reconociendo al currículum como un elemento todavía poco flexible y muchas veces obstaculizador para la inclusión de alumnos con discapacidad.

Aquí el profesor juega un papel central en la mediación, pues por un lado puede pensar desde la posibilidad y realizar los ajustes o puede no hacerlo evitando así una inclusión, excluyendo, discriminando, no llevando a cabo la política educativa. Reconociendo lo político en la educación como condición inherente a todo proceso de socialización formal e institucionalizado.

## REFERENCIAS

- Angelino, M. (2009) Ideología e ideología de la normalidad, en A. Rosato y M. Angelino (Coords.), *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 133- 154.
- Álvarez- Uría, F. (1996) "La configuración del campo de la infancia anormal". En B. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 90-120

- Beas, M. (2010) Sobre los procesos complejos de exclusión e integración en España. *Perfiles Educativos* (México), (XXXII) 128, pp. 120-134
- Brogna, P. (2009) "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes", en P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México: FCE, pp.157-187
- Calva, J. (2007) "Prólogo", en J. Calva (Coord.) *Derechos y políticas sociales*, México: Porrúa, pp. 11-18
- Canguilhem, G. (1971) *Lo Normal y lo Patológico*, Argentina: Siglo XXI.
- Castilla, M. (2010) *Las razones de la sinrazón*, México: FLACSO,
- Cobos, A. y Moreno, M. (2014) Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades Colombianas. *Revista Española de Discapacidad*, (2) 2, pp. 83-101.
- Courtis, C. (2009) "La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos", en P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 411-430
- Cruz, R. (2016) Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (23).
- De la Vega, E. (2010) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Noveduc,
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Pre-Textos,
- Derrida, J. (1989) *La escritura y la diferencia*, Barcelona: Anthropos.
- Foucault, M. (1999) *Los anormales*, México: FCE.
- Foucault, M. (2004) *Nacimiento de la biopolítica*, México: Fondo de Cultura Económica,
- Foucault, Michel. (2006). *Defender la sociedad*, México: FCE.
- Gamia, A. (2009) Discapacidad en México: el derecho a no ser invisible. Legislación, educación y estadística", en P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp. 431-445
- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu,

- González, R. (2009) Política social y discapacidad en México, en P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: FCE, pp 446-462
- Ibarra, D. (2007) Derechos humanos y realidades sociales, en J. Calvo (Coord.), *Derechos y políticas sociales*, México: Porrúa, pp. 19-46
- Jacobo, Z. (2012) *Las paradojas de la integración/ exclusión en las prácticas educativas*, Argentina: Noveduc
- Littlewood, P., Herkommer, S. y Koch, M. (2005) El discurso de la exclusión social: un análisis crítico sobre conceptos y modelos de interpretación. En J. Luengo (Comp.), *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, pp. 19-39
- Molina, R. (2010) Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad. *Revista de Investigación*, Vol 34, núm 70, pp.109-128. Disponible en: [http://www.scieo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&tlng=es](http://www.scieo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&tlng=es)
- Mouffe, C. (1993) *El retorno de lo Político*, Barcelona: Paidós
- Ocampo, A. (2011) Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, (6) 2, pp. 227-239.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU Disponible en <http://www.un.org/es/documents/udhr/> (Consultado el 12 de agosto de 2015)
- Palacios, E. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, México: Cinca
- Riddel S. y Weedon, E. (2014) "Disabled students in higher education: Discourses of disability and the negotiation of identity". *International Journal of Educational Research*, ( ) 63, pp. 38-46.
- Sachs, D. y Schreuer, N. (2011) Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disbilty Studies*

*Quartely*, (31) 2. Disponible en: <http://dsq-sds.org/article/view/1593/1561>

Salinas, M., et al (2013) La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista iberoamericana de educación*, ()63, pp. 77-98

Tapia, C. y Manosalva, S. (2012) Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11) 22, pp. 13-34. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410001>

Treviño, E. (2015) *La educación Superior y el advenimiento de la sociedad del conocimiento*, México: Biblioteca de la Educación Superior/ANUIES

## Capítulo 5

# La inclusión educativa desde las experiencias de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara

Rocío del C. Villaseñor Vázquez  
*Colegio de Jalisco*

### Resumen

El presente artículo está estructurado en cuatro partes principales. La primera parte presenta las ideas, conceptos y teorías con relación a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior. Esta parte discute la justicia social (con referencia a las instituciones), las categorías de la accesibilidad y la definición de la discapacidad.

La segunda parte habla a cerca de metodología aplicada, el paradigma cualitativo basado en la interpretación/crítica y finalmente los instrumentos metodológicos utilizados en la categorización de la accesibilidad.

La tercera parte explica los resultados obtenidos de los estudios, trabajo de campo (por ejemplo: entrevistas, grupos de enfoque etc.) y la parte teórica metodológica.

La última parte presenta los hallazgos y una reflexión final.

### Palabras clave:

Acceso a la educación, integración social, discapacidad, educación superior

## THE EDUCATIONAL INCLUSION FROM THE EXPERIENCES OF THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

### **Abstract**

The article is structured in four main parts. The first part presents the ideas, concepts and theories about the inclusion of people with disabilities into higher education. This part discusses the social justice (with reference to institutions), the categories of the accessibility and disability definition.

The second part talks about the applied methodology, the qualitative paradigm based in interpretation/criticism and finally the methodological instruments used in the categorization of accessibility.

The third part explains the results obtained from the studies, fieldwork, (for example, interviews, focus group), and the theoretical-methodology part.

The last part presents the findings and a final reflection.

### **Keywords:**

Access to education, social integration, disability, higher education

## INTRODUCCIÓN

A partir de los cambios en los modelos políticos, económicos y sociales surgidos desde la era industrial se modificaron las estructuras sociales basadas en producción agraria y mercantil, pasando a una sociedad donde se prioriza la producción del conocimiento. Los cambios tecnológicos, progreso y modernidad abrieron campo a que diversas instituciones y organizaciones generaran políticas y espacios en donde se tomaran en cuenta a diversos grupos sociales, entre ellos, el de las personas con discapacidad.

En el siglo XX el concepto de discapacidad se abre desde un tema de salud donde se trata directamente con la deficiencia y minusvalía. En el siglo XXI se sigue considerando el concepto desde el mismo enfoque de estado de derecho, no obstante, el funcionamiento obedece al modelo económico, social y político basado en la generación de habilidades para el conocimiento, más no como producción de materia prima (Padilla y Muñoz, 2002; OMS, 2001).

Las instituciones de educación superior han tenido un papel relevante como centros generadores de conocimiento, ya que conforme se desarrolla el avance tecnológico, así también el acceso a la educación superior se considera prioritario en la agenda. La accesibilidad se toma como referencia en temas de inclusión de personas con discapacidad, centrándose no sólo en cuestiones arquitectónicas o físicas, sino también en los estándares técnicos y de aplicaciones de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

La idea central derivada de lo anterior se plasma en cómo ha ido evolucionando el concepto de discapacidad y la inclusión para el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el acceso a la educación superior. Estos derechos se han reconocido a partir los de las luchas sociales que exigen renovar y modificar sistemas tradicionalistas orientados a ofrecer educación “especial”.

A pesar de la evolución de los planteamientos anteriores, las universidades presentan, en muchas ocasiones, dificultades para dar respuesta a las necesidades de los es-

tudiantes con discapacidad. La accesibilidad orientada a los ajustes en las TIC y herramientas de apoyo pueden ser un apoyo para garantizar que las personas con discapacidad participen dentro de la sociedad en condiciones adecuadas, generando ajustes razonables orientados a modificaciones curriculares, arquitectónicas, cultura sorda, apoyos visuales y en especial relevancia, la sensibilidad e información adecuada a las necesidades de los estudiantes.

El problema encontrado en nuestra realidad puede ser atendido desde diferentes ópticas. El presente trabajo rescata los antecedentes y teorías que se contrastan con lo que los estudiantes revelan en las entrevistas. En los últimos años, la Universidad de Guadalajara (UdG) ha emprendido acciones que se han distinguido por generar esfuerzos de inclusión. No obstante, el número de estudiantes con discapacidad matriculados dentro de la universidad es de sólo el .35%, es decir, sólo 369 de 103,045 alumnos tienen alguna situación de discapacidad (COPLADI, 2015). A esta realidad se suma que el aumento de estudiantes, provoca también un incremento en las realidades sociales y educativas cada vez más diversas, con estilos de aprendizaje diferentes y necesidades de recursos orientados a las capacidades de cada alumno.

Dicho lo anterior, el objetivo de la presente investigación es: Conocer las representaciones sociales de los estudiantes y egresados con discapacidad sobre el proceso de inclusión y accesibilidad de la Universidad de Guadalajara.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA.**

### **Inclusión desde el modelo de justicia social.**

Se parte de la justicia social debido a las implicaciones teóricas que representa el concepto de inclusión. La justicia es un segmento de una sociedad que brinda bienestar, donde las personas presentan el mismo grado de igualdad o vulnerabilidad frente a otras. Las teorías de justicia social que aborda principalmente Rawls (2002) van encaminadas hacia la equidad de los individuos; sin embargo, también se debe tomar en cuenta el cómo las instituciones distribuyen

deberes, derechos y un ambiente fundado en cooperación social.

Rawls (2002) considera que “la cooperación social hace posible para toda una vida mejor de la que pudiera tener cada uno si viviera únicamente de sus propios esfuerzos” (p. 22). El autor, por lo tanto, propone que existan principios de justicia social donde las instituciones definan la distribución de beneficios y cargas de cooperación que conlleven a una sociedad bien ordenada. No obstante, desde la perspectiva de Sen (2009), esos principios se orientan hacia la organización de instituciones básicas para el buen gobierno de la sociedad y no están enfocados hacia las personas.

La justicia desde un modelo orientado a la imparcialidad es visto de acuerdo con nuestro estudio, como un diseño de instituciones que faciliten que los individuos puedan seguir sus planes de vida e ideales; además, es indispensable para que exista esa autonomía en las personas y los lleve a ser parte de una sociedad más incluyente, así como a tener las herramientas para desenvolverse de manera competitiva. Esto, es un punto importante adentrándolo en el contexto de las universidades, ya que son centros donde se persigue que los individuos puedan desarrollarse y generar conocimiento que le permita un grado de autonomía; es decir, que las instituciones pueden llegar a ser responsables de fomentar un ambiente donde se incluya a las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.

Las instituciones de educación superior son entes que trabajan desde el enfoque de Rawls procurando maximizar su oferta educativa hacia todos los medios y niveles que le permitan al aspirante desarrollarse de manera equitativa dentro de una sociedad. Con base a lo anterior, la justicia vista desde un modelo social orientado a resolver las desigualdades, es un elemento que debe prevalecer en las políticas institucionales. Las universidades son un medio para fomentar y aterrizar esas políticas como principios de justicia donde los individuos con discapacidad buscan espacios de aprendizaje y participación dentro de las estructuras sociales, por lo que las instituciones deben orientar sus

energías a generar esos espacios de manera en que exista cooperación y autonomía para lograr su desarrollo dentro de la sociedad; relacionando la teoría con las prácticas institucionales, podemos ver que dista mucho en la realidad.

Cabe señalar que es importante analizar cómo las instituciones construyen la justicia desde las bases las cuales se asienta la estructura de la sociedad; es decir, de acuerdo a los cambios globales y tecnológicos que se están viviendo hoy en día. El ideal de justicia ha estado presente en todas las épocas; sin embargo, hoy se exponen retos determinantes para generar una sociedad-red que promueve Manuel Castells destacando el papel que juegan las tecnologías de la información y comunicación. La sociedad red global tiene grandes matices de injusticia porque la exclusión está en base de su funcionamiento (Tedesco, 2000).

De acuerdo a los dos enfoques de justicia que Rawls expone, se rescata que es importante entender la importancia de invertir recursos en las personas con situaciones menos favorables, las instituciones son los medios rectores para promover y diseñar políticas como acciones que busquen un equilibrio social basado en respeto a los derechos y generación de condiciones para el bienestar de las personas con discapacidad.

### **Inclusión educativa: de la integración a la inclusión**

El término de inclusión educativa ha ido creciendo progresivamente en el ámbito nacional e internacional. Las políticas sociales se han interesado por mantener prácticas que se deriven de un esfuerzo de equidad social. No obstante, es a finales del siglo XX cuando la inclusión social se adopta definitivamente como objetivo central de las políticas públicas europeas para contrarrestar los efectos negativos de la caída del estado de bienestar y pleno empleo.

El término “integración” fue utilizado en la década de los 80’s; es entendido como un principio que orienta, ayuda y mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes, es decir, hacer que una persona se incorpore para formar parte de un todo. Sin embargo, la inclusión es

un término más amplio que consiste en dotar de herramientas a las personas para que puedan tener las mismas condiciones y entorno.

Según Leiva (2013) la *inclusión* es un proceso que consigne que sus miembros “se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados” (p. 8). En cambio, la *integración* es un “estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar” (p. 8); es decir, donde el alumnado se integra, pero no recibe transformaciones que impliquen un desarrollo en sus aptitudes académicas a través de metodologías y herramientas que proporcionen dinamismo e innovación adaptados a sus necesidades mediante las instituciones educativas.

#### *Accesibilidad como un medio para la inclusión*

Desde una perspectiva de derechos humanos, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD) reconoce la accesibilidad como un principio general y definida en el artículo 9 como: medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones; incluidos los sistemas, las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (p.10); así también el artículo 9.2.b señala, a su vez, que los Estados deben asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público - quedando comprendidas las universidades y las instituciones de educación superior – tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad.

De acuerdo a lo anterior, podemos definir la accesibilidad desde diferentes perspectivas en relación a tres formas de la actividad humana: movilidad, comunicación y comprensión. Existen barreras que afectan a las personas con diferentes tipos de discapacidades y que pueden llegar a tener efectos de exclusión social. La “accesibilidad” es un medio para que el estudiante sea parte o beneficiario con facilidad de cualquier servicio; así como desenvolverse en igualdad

de condiciones en todas las acciones de la vida cotidiana; así también, es la disponibilidad bajo las condiciones del principio de igualdad de oportunidades mediante la eliminación de barreras y obstáculos que restringen el desarrollo de las personas.

### *Categorización de la accesibilidad*

La accesibilidad debe ser entendida desde todas las dimensiones: espacios físicos, transporte, comunicación y las Tecnologías de la Información- TIC-, a los espacios virtuales, por lo que es necesario establecer un diseño universal en las instituciones universitarias que se adecue a los retos de las sociedades con características diversas (Bregaglio y Caycho, s. n).

Holst, en Ramírez (2011) y Jiménez (2002) denominan desde diferentes puntos de vista las clasificaciones de la accesibilidad; se partió desde estas concepciones para relacionarlos con los objetivos del trabajo y definirlo en el contexto universitario.

- a) **Conceptual-Actitudinal:** A lo largo de la historia se presentan diferentes concepciones de la discapacidad y es a partir de las mismas donde se establecen modelos caracterizados por el asistencialismo y la beneficencia; sin embargo, en los últimos años han surgido movimientos como el de “Vida independiente” originado en Estados Unidos; fue iniciado por personas con discapacidad que luchan por su autonomía, mejorar los servicios y su calidad de vida. Esta dimensión también incluye todas aquellas acciones que promueven la utilización de conceptos, prácticas inclusivas relacionadas con el modelo social de discapacidad y derechos humanos para la eliminación de actitudes que ocasionan discriminación y exclusión social (Holst, citado en Ramírez, 2011).
- b) **Social:** En esta dimensión se pretende rescatar la importancia de la participación de los estudiantes con discapacidad como el derecho a organi-

zarse y a ser parte de actividades en grupos que compartan los mismos intereses o cultura, ya que de acuerdo con Jiménez (2002, p. 15), “el contexto social de las universidades trasciende lo académico”. Para que existan entornos accesibles se deben contemplar la consulta a los estudiantes con discapacidad, así como medidas de concienciación de todos los miembros de la comunidad universitaria. Algunas acciones que abonarían a lo anterior serían los servicios de apoyo, así también ayudas técnicas concretadas en todas aquellas actividades, acciones o medidas que compensen las restricciones sociales con el propósito de aumentar el grado de autonomía y mejorar oportunidades de acceso al desarrollo.

- c) ***Política y normativa:*** Las instituciones de educación superior se enmarcan en modelos de universidades accesibles que orientan sus acciones de acuerdo a políticas, reglamentos y con una visión que apoya procesos de planificación mediante estrategias y acciones en todos los ámbitos del quehacer universitario. Es fundamental la revisión de la normativa universitaria para la realización de cambios en reglamentos internos que, por su contenido, están desactualizados. Con la reformulación de nuevas normas es posible que exista un entorno más adecuado a las necesidades específicas de los individuos. Sin embargo, es necesario que esas reformas imperen desde la educación básica para así, homologar esas políticas en el nivel superior.
- d) ***Administrativa:*** Esta categoría busca tener una perspectiva de discapacidad orientada a la resolución de sus necesidades mediante procesos eficientes en el ámbito administrativo como: planificación, presupuesto, organización, coordinación, ejecución y evaluación, además, de los

trámites que las personas en situación de discapacidad requieren en todas sus etapas educativas. Las instituciones de educación superior, dentro de su reglamento interno deben incluir las necesidades del colectivo con discapacidad de acuerdo también a la normativa nacional e internacional el área respectiva. Estos elementos se consideran durante la planeación institucional y es por ello que requieren una revisión desde los temas de la agenda para una implementación exitosa.

- e) **Física/Infraestructura:** La accesibilidad relacionada con los espacios físicos requiere el cumplimiento de ciertas condiciones adaptadas a las personas en situación de discapacidad. El diseño, ejecución y control de las obras urbanas dependen de los componentes físicos de los servicios y espacios relacionados con las actividades de cualquier persona. Existen discapacidades que requieren diferentes ajustes al entorno para que cualquier persona pueda disponer libremente de los espacios y no obstruya su desempeño. Es por ello que es necesario que se desempeñen los criterios de diseño universal dentro de las universidades.
- f) **Tecnológica:** Las universidades son centros que promueven la innovación tecnológica para el desarrollo de proyectos de investigación que permitan la creación de nuevas herramientas para la generación de conocimiento y aprendizaje. Los modelos educativos actuales se han visto en la necesidad de hacer cambios en la agenda institucional, donde las tecnologías sean un tema importante a considerar en las políticas y proyectos en la educación superior. Las universidades globalizadas y competitivas consideran que el avance en los procesos cognoscitivos de los estudiantes se debe en gran parte a la presencia de las tecnologías, ya que promueven la innovación, el auto-aprendizaje y la creatividad.

## **Discapacidad**

La OMS (2016) describe el concepto de discapacidad desde una óptica multidimensional que integra diversos elementos a considerarse:

“La discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive” (s.p).

El concepto anterior abarca tres elementos que se deben destacar en la discapacidad: el factor salud o deficiencia física que deben tomarse en cuenta en un diagnóstico médico pero que, no nos dice más allá de la persona; el factor de la limitación en sus actividades que son provocadas por la inadecuación de los espacios físicos, sociales y políticos para adaptarse a las necesidades de los discapacitados y no ellos al entorno; por último, y no menos importante, el factor de la participación; cuando se le limita y aísla, se le restringe de manera casi automática dentro de la sociedad, y es donde surge el término exclusión.

## **METODOLOGÍA**

La metodología utilizada fue cualitativa con una perspectiva de carácter interpretativa que busca comprender los significados que los individuos que presentan discapacidad y a partir de ahí hacer la construcción del conocimiento de acuerdo a sus vivencias; se captó el significado particular que atribuye a su experiencia académica, social y de inclusión en la educación superior. El diseño de este estudio es descriptivo y relacional.

## SELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Las entrevistas realizadas (un total de seis) fueron realizadas cara a cara y de manera individual a través de una cita previa. Se eligieron los centros universitarios pertenecientes a la Universidad de Guadalajara se eligieron por las características particulares que cada uno presente y nos ofrece información sobre discapacidad:

- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
- Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías.
- Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (Campus Belenes).
- Sistema de Universidad Virtual.

Las entrevistas fueron grabadas con una duración promedio de 35 minutos. El promedio de edad de los estudiantes fue de 25 años. Las áreas académicas, según las carreras cursadas fueron: Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Sociales y Ciencias Exactas e Ingeniería; así como la modalidad a distancia del Sistema de Universidad Virtual con la carrera de Gestión Cultural. La aplicación de las entrevistas tuvo una duración de dos meses.

## INSTRUMENTOS

### *Entrevista de profundidad*

En las entrevistas se abordaron temas relacionados con discapacidad, inclusión, temores, educación, entorno social y académico. La temporalidad abarcó desde el ingreso hasta el egreso del estudiante. Se eligió esta técnica por la importancia de la recolección de información mediante la experiencia de los estudiantes y egresados con respecto a la accesibilidad en su trayectoria escolar.

### *Descripción de contenido de la entrevista*

Para lograr establecer las preguntas se hizo un procedimiento a través de una categorización que contienen un valor o significado de acuerdo a objeto de estudio. La "En-

entrevista a estudiantes con discapacidad” está integrada por los siguientes elementos: datos personales, discapacidad, accesibilidad (6 dimensiones) y recomendaciones de buenas prácticas y mejora.

En las entrevistas se abordó la accesibilidad como elemento principal de la inclusión. La tabla se dividió en cuatro columnas que se establecieron en el siguiente orden:

- **Dimensión/Estrategia:** se tomó como referencia la experiencia de la accesibilidad de los estudiantes y egresados en el ingreso a la universidad (antes y después) así como el análisis de discurso en la entrevista.
- **Unidad de Análisis:** son los eventos que indiquen la experiencia de la accesibilidad en sus diferentes categorías. Así como eventos detonantes (pasado, presente, futuro) que en su historia que expliquen la importancia del acceso a la educación y cómo ha influido en su desarrollo.
- **Indicador:** al ser una investigación cualitativa, los indicadores mostrados se validaron bajo los siguientes criterios: las actitudes, sentimientos frente al proceso de admisión, retos y experiencias, relación del alumno con la institución y formas de accesibilidad, actitudes, valores frente a los obstáculos que se presentaron en su trayectoria escolar, relaciones sobre/ con las TIC, transporte, espacios físicos, relaciones Institución-servicios etc.
- **Preguntas:** se dividieron en tres momentos: presente, pasado y futuro. En un primer momento se eligió el presente para conocer en dónde se ubican actualmente los estudiantes, si pertenecían al colectivo de Universidad incluyente o algún otro grupo estudiantil con características similares. Su pasado fue importante para conocer las etapas de antes, durante y después de su proceso de ingreso. El futuro nos ayudó a ver la perspectiva y recomendaciones de mejora en los programas como lo relacionado con la accesibilidad en la educación superior. En un segundo momento las preguntas se dividieron por categorías de la accesibilidad para ubicar el tipo de pregunta de acuerdo al tipo de discapacidad que presenta el estudiante.

## **ANÁLISIS DE DATOS**

Las entrevistas fueron analizadas tomando como base el método de representaciones sociales de Moscovici para re-interpretar, bajo una óptica más integral, fenómenos, concepciones de los estudiantes y egresados.

Los temas se determinaron con base a una lista de elementos observados sobre barreras/limitantes que se hizo de manera previa a partir de la experiencia y observación como estudiante de la Universidad de Guadalajara.

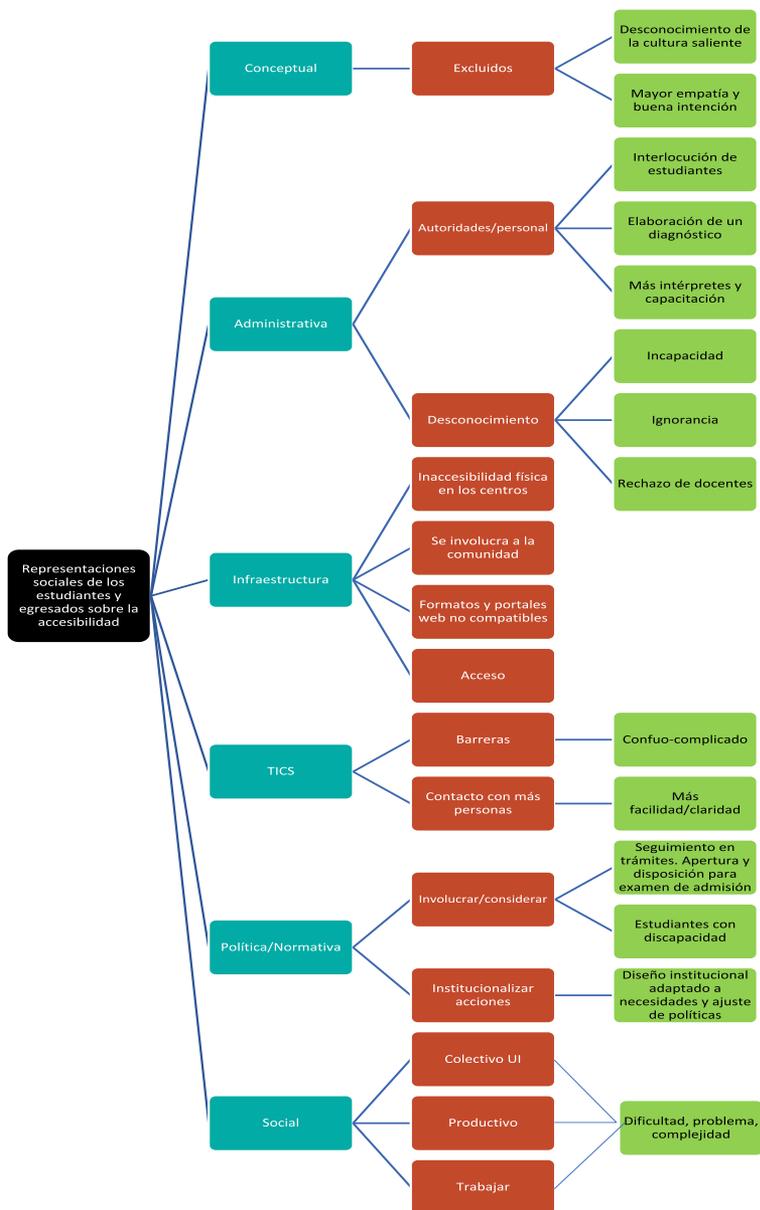
A partir de la categorización de la accesibilidad, se organizaron las respuestas de los estudiantes de acuerdo al tipo de pregunta que iba dirigida hacia el tipo de accesibilidad. Las respuestas se clasificaron de acuerdo al tipo de accesibilidad y discapacidad. Así, se identificaron las necesidades que más prevalecieron a través de palabras clave.

La figura 1 se observa por colores los elementos con los cuales están compuestos los matices sobre los cuales se esquematiza el fenómeno de la inclusión/exclusión. Los círculos de primer nivel en la ramificación son las 6 categorías de la accesibilidad que anteriormente ya se habían estudiado. Con base a esas categorías analizamos los patrones, expresiones y palabras que más prevalecen en las conversaciones, obtenidas de las entrevistas de la presente investigación. En el segundo nivel de la figura se observan (color rojo) los actores involucrados o los grupos más significativos que los estudiantes mencionaron, así como los sentimientos y emociones de su proceso dentro de la universidad. En el último nivel (color verde) significa las características que los estudiantes y egresados atribuyeron a cada categoría de la accesibilidad.

## **RESULTADOS**

Los resultados se explican de acuerdo al tipo de accesibilidad, donde en cada una se muestran las experiencias del estudiante con respecto a los diferentes tipos de discapacidad, es decir, se destacan los comentarios de los estudiantes a través de un análisis descriptivo. En los siguientes apartados se puede ver los principales resultados de la investigación.

**Figura 1. Representaciones sociales de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara**



Fuente: Elaboración propia.

## **ACCESIBILIDAD CONCEPTUAL- ACTITUDINAL**

Encontramos que los estudiantes consideran que existe poca capacitación de parte de los docentes y personal para encontrar las formas de convivencia y comunicación. Los estudiantes opinan que sigue existiendo ignorancia sobre el tema de la discapacidad y en relación al uso de los términos, la mayoría coincide en que es más la falta de difusión y conocimiento sobre la cultura de la discapacidad que un mal uso de manera consciente o voluntario.

En esta categoría de la accesibilidad, los estudiantes afirmaron lo siguiente:

Nunca me sentí excluido. Tal vez sí, por las barreras físicas, pero por parte de los compañeros y personal académico, jamás. Tal vez no tenían una cultura de la discapacidad, pero tampoco había un trato discriminatorio (entrevista estudiante no. IV, párrafo 21).

En su contraparte, los estudiantes con discapacidad auditiva opinaron que sí se han sentido excluidos de parte de los docentes y autoridades, sobre todo por la aceptación de ingreso a la educación superior y media superior, lo que conlleva a una adaptación en la metodología, es decir la integración de intérpretes.

Sufrimos de muchísima discriminación, tuvimos que ir a exigir nuestros derechos, sabíamos cuáles eran, pero estamos envueltos en un mundo de oyentes que implican muchas barreras, pero que no se comprenda de parte del oyente cómo es la cultura, que no te conozca y ni siquiera le interese conocerte a ti cómo sordo...Si, reconozco que hay barreras, reconozco que se me ve con discapacidad, pero soy una persona que pertenezco a una cultura (entrevista a estudiante no. III, párrafo 16 y 18).

## **ACCESIBILIDAD SOCIAL**

Todos coinciden con sentirse bien al pertenecer a un grupo colectivo universitario que los hace sentir identificados con la respuesta a sus necesidades, así como ser escuchados y colaborar para incidir en las políticas universitarias. Los

estudiantes admiten haber ganado experiencias positivas en los encuentros y eventos propiciados por la Universidad. Dos estudiantes coinciden en que prefieren ser parte de grupos en los que participen personas convencionales, es decir, sin discapacidad, ya que en algún momento piensan que el hecho de reunirse sólo personas con discapacidad es una forma de segregarse.

Los estudiantes perciben un mayor sentido de pertenencia a la Universidad cuando son tomados en cuenta, y, además, mencionan que a partir de la formación de grupos es más viable concretar acciones viables y hacerlas realidad con respecto a los avances de inclusión.

#### Estudiantes con discapacidad motriz

Me sirvió mucho, porque yo ya me pensaba salir de la universidad por lo mismo que había cosas que se me dificultaban, o broncas con maestros. Aparte, como no me gustaba mucho mi carrera, pues no tenía como una motivación de seguirle. Cuando conocí a estos chavos, me fui involucrando con las actividades, conocí más gente y me sentí más productivo... Entonces, decidí ya no salirme de la universidad y empecé a solucionar problemas que tenía ahí con maestros y con las materias, a buscar soluciones. Ellos me hicieron el “paro”; y como los del colectivo no habían tenido personas con gente ciega, también aporté muchas cosas al mismo (entrevista estudiante no. II, Párrafo 2).

#### *Accesibilidad Política y normativa (ajustes)*

En esta categoría podemos resaltar varios elementos importantes de acuerdo a las respuestas de los estudiantes:

- Los estudiantes consideran que los cambios en materia de accesibilidad y los ajustes razonables han sido positivos para la comunidad con discapacidad en la universidad, sin embargo, la mayoría piensa que el proceso ha sido muy lento y que aún hacen falta políticas integrales que atiendan las diferentes dimensiones del problema.
- Dentro de las políticas, los estudiantes proponen que, para los ajustes y elaboración de las mismas se tomen

en cuenta sus opiniones, que exista una empatía de parte de la universidad con respecto a sus necesidades. Existen divergencias en cuanto a la institucionalización de las políticas. Por un lado, un alumno menciona que cuando se institucionalizan las acciones, el colectivo universitario pierde fuerza; por otro lado, piensan que institucionalizar las acciones genera mayor certidumbre por parte de los alumnos en el avance del proceso de inclusión educativa.

Lo anterior se refleja en las respuestas de los estudiantes:

#### Los estudiantes con discapacidad motriz

Bueno, en 10 años siento que son cambios que pueden ser significativos, pero no siento que sea lo suficiente, si te fijas, dos elevadores para 10 años no es mucho, más siento que si se está buscando el cambio, pero es muy lento, muy dosificado. Por ejemplo, lo de la tiflobiblioteca en el CERI de CUCEA no cambió, más bien lo que se hace es llevarlos a la Biblioteca Pública del Estado, pero cada centro debería tener una biblioteca accesible (entrevista a estudiante no. V, Párrafo 8).

#### Los estudiantes con discapacidad visual

Hay muchos avances y creo que es bueno escuchar la voz de los estudiantes, que nos pregunten a nosotros que nos parece lo que están haciendo, si está bien o mal, que no lo pongan en prueba. Hacen falta políticas sobre la parte del seguimiento a las bibliotecas, la promoción e información previa a los maestros que van a tener un alumno con discapacidad. En cuanto al examen de admisión, no tienen examen en braille o a computadora, más bien te lo hacen oral. Es importante adaptar más los recursos académicos y administrativos (entrevista a estudiante no. I, Párrafo 37).

### **ACCESIBILIDAD ADMINISTRATIVA**

En esta categoría se abarcan diversos elementos que son fundamentales para el desarrollo inclusivo en la educación superior.

En este aspecto los elementos más importantes a considerar fueron con relación a: Becas y apoyos económicos, cambios en la currícula, capacitación de personal docente y administrativo, adaptación de material de las bibliotecas, Incorporación de intérpretes de LSM para estudiantes sordos.

#### Estudiantes con discapacidad motriz

En mi caso que es CUCEI, ni siquiera los coordinadores conocían el término de la discapacidad, no sabían cómo se menciona la discapacidad, ya no digas el tener localizadas a las personas, realmente me di cuenta que si no surgía por organización de los estudiantes no iba a surgir de arriba para abajo (entrevista a estudiante no. IV, Párrafo 18).

#### Estudiantes con discapacidad visual

Hace falta más capacitación porque existe mucha ignorancia sobre la discapacidad. Algo que me pasa seguido es que cuando el maestro da su clase, todo es en diapositivas, entonces esa información no es accesible para mí, y a veces, a muchos maestros les pido esas diapositivas y me dicen: no, es que no te puedo pasar la información (entrevista a estudiante II, Párrafo; 21).

### **ACCESIBILIDAD FÍSICA (INFRAESTRUCTURA)**

Este ámbito tuvo una mayor presencia en las respuestas de los estudiantes con discapacidad motriz y visual debido a que los primeros, en su mayoría, presentan dificultades para el traslado dentro de los centros universitarios, lo que implica la construcción de elevadores y rampas.

#### Estudiantes con discapacidad motriz

Realmente las instalaciones del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingeniería (CUCEI) son muy inaccesibles, tienen una gran cantidad de caminos hechos de adoquín muy desgastados, sin forma y con pendientes muy marcadas. Ciertos traslados se vuelven muy trabajosos (entrevista a estudiante no. IV, Párrafo 4).

## Estudiantes con discapacidad visual

El problema de esas líneas portátiles, es que no consultaron a la comunidad, las hicieron rápido porque necesitaban gastarse ese recurso, si hicieron un estudio, pero basado a lo que ellos creían, entonces, unas áreas donde era conveniente que tuvieran esas líneas, no fueron cubiertas (entrevista a estudiante no. II, Párrafo 8).

La infraestructura es uno de los elementos de la accesibilidad que más se ha considerado dentro de las políticas y propuestas; sin embargo, una de las principales cosas por mejorar es que las acciones implementadas por la universidad sólo se han dado en la minoría de los centros. Además, es fundamental que en las acciones se les tome en cuenta a los estudiantes ya que son los que experimentan los recorridos y las dimensiones con las que se debe construir los espacios.

## ACCESIBILIDAD TECNOLÓGICA

La dimensión tecnológica es muy amplia debido a la gran cantidad de instrumentos que se han desarrollado para fortalecer una comunicación visual-auditiva lo que hace que la información sea más accesible. Los estudiantes con discapacidad visual y auditiva son los que más encuentran dificultades para utilizar la computadora; una herramienta indispensable para las actividades escolares.

## Estudiantes con discapacidad visual

El uso las herramientas tecnológicas ha sido fundamental porque de hecho yo no sé casi braille, desde que perdí la vista, en la prepa siempre me he manejado con tecnología, entonces pues si no existiera, tendría que entrar a un curso de braille si no; no hubiera podido (entrevista a estudiante no. II, Párrafo 14).

La mayoría de los estudiantes con discapacidad de tipo visual y auditiva, invierten entre 5 y 6 horas diarias para la elaboración de sus tareas o estudio, opinan que requieren más horas que alguien convencional porque es más difícil

adecuar los materiales a la interpretación debido a que no están adaptados a los formatos que ellos requieren. Una de las características del Diseño Universal en este ámbito es que sea intuitivo, muchos materiales presentan errores en la adecuación de los mismos, lo que genera que los alumnos tengan complicaciones para entender el contenido y genere mayor tiempo para la entrega y elaboración de sus tareas.

Las TIC me ha dejado mucho para el estudio y ratos libres...Como que ha eliminado muchas barreras, porque te cuento; yo, cuando no escuchaba nada, no podía hablar por teléfono, entonces para mí la tecnología era como una forma de sumarme al mundo, una manera de comunicarme conectado a la línea braille, y con eso yo podía ver todo lo que había en pantalla y poderme comunicarme con mi familia, amigos y.... sí, rompe muchas barreras (entrevista a estudiante no. I, Párrafo 20).

Las tecnologías han sido de gran utilidad para los sordos, nos ayudan a entender con más claridad las cosas, podemos tener oportunidad de mayor conocimiento y acceso de herramientas tecnológicas, por ejemplo, si no hay algo que no conozca en la comunidad, puedo buscarlo dentro de la red y con el contacto humano dentro de los sordos, tal vez no me es posible, pero el internet nos ha funcionado mucho (entrevista a estudiante no. III, Párrafo 11).

El impulso del uso de las TIC promueve el desarrollo de las capacidades de los estudiantes con discapacidad, así como el fomento nuevas pedagogías de aprendizaje que se le acomoden a sus capacidades. Lo anterior implica reforzar las estrategias y políticas sobre recursos educativos abiertos e impulsar alianzas de las Universidades con los sectores público o privado; sin embargo, es importante resaltar que no todo se resuelve por las propias tecnologías, es una herramienta de apoyo, más no garantiza el aprendizaje.

## **REFLEXIÓN FINAL (CONCLUSIONES)**

El sentimiento de pertenencia que los estudiantes tienen en la universidad es un factor importante que influye en la culminación de las etapas escolares (desde el ingreso hasta

el egreso). La mayoría de los estudiantes con discapacidad consideran que en algún momento se han sentido excluidos en alguna fase del proceso de ingreso (trámites y gestiones administrativas); por ejemplo, los estudiantes sordos, debido a sus características han tenido que romper estructuras institucionales para poder tener una educación adecuada a sus necesidades, esto, complejiza la inclusión en su manera de comunicarse, elemento básico para la transmisión del conocimiento. El rol asumido por el estudiante sordo implica desde su percepción una inconformidad ante la respuesta de los docentes y autoridades al no querer aceptarlos dentro de las aulas con alumnos oyentes. Tienen la sensación de que el oyente no se interesa, no existe un reconocimiento, por sus necesidades, por su cultura, por el esfuerzo que conlleva la adaptación al mundo “normal”.

Desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad visual se ha reflejado que en cuanto al proceso de admisión existe apertura y disposición de la Universidad para la generación de ajustes razonables, al adaptar los exámenes de ingreso. Esto abre un canal con la Universidad, ya que también se reconoce que se ha hecho un trabajo continuo desde las bibliotecas para tener disponible el material académico que pueda ayudar a los estudiantes a leer con las herramientas adecuadas.

La relación de los alumnos ciegos con los profesores se torna compleja cuando el profesor desconoce los mecanismos de ayuda para que tenga las mismas condiciones que sus demás compañeros. El no explicar el contenido de los elementos visuales en las clases o tener el mismo sistema de evaluación (examen escrito) implica que el alumno ciego tenga dificultades en su trayectoria escolar y por lo tanto exista desmotivación, frustración e incluso que llegue a ser un indicador de deserción. Por otro lado, los estudiantes con discapacidad motriz reflejan un avance gradual en la infraestructura, ellos presentan menos dependencia que los estudiantes sordos o ciegos para el acceso a la información, sin embargo, también existe una percepción de que la inclusión ha sido un proceso lento y que tiene que ver no sólo

con el entorno físico, sino cómo la sociedad se involucra y sensibiliza con los estudiantes.

La inclusión es un proceso que requiere continuidad transversal en todos los periodos administrativos, donde los logros deben tener garantía y seguimiento por parte de las autoridades. Para ello, es importante tomar en cuenta a la comunidad con discapacidad en las decisiones y políticas de inclusión.

Lo anterior se refleja en la formación de grupos en diversos centros universitarios donde el alumno busca apoyo, empatía y reconocimiento con personas interesadas en temas de apoyo para su desarrollo dentro de la universidad. El encontrar grupos donde se interesan por sus necesidades para ellos genera un impacto positivo en sus vidas ya que no sólo generan influencia dentro de la universidad, sino que es un medio de convivencia diaria e identidad.

La Universidad de Guadalajara ha sido flexible con el tema de la discapacidad, sin embargo, existe un desconocimiento parcial de la cultura de la discapacidad, especialmente de la comunidad sorda. La adaptación de la metodología ha sido un tema que ha sido complicado para la universidad ya que implica dejar atrás un modelo tradicionalista que ha estado presente desde sus inicios. Los estudiantes sordos perciben que la adaptación ha sido muy gradual y compensatoria, más no se visualiza como un modelo integral en donde la cultura no oyente se incluya.

Lo anterior reafirma el concepto de justicia social de Rawls (2002) que se ha abordado en el presente documento. Las facilidades que las universidades otorgan a sus estudiantes para su desarrollo dentro de la universidad, a través de la cooperación social, es un elemento indispensable para las políticas de inclusión, donde, en un primer momento se conocen las necesidades del individuo para poder otorgarle las herramientas y tener los ajustes racionales, así como, acuerdos institucionales donde exista la accesibilidad. La cooperación es un factor determinante para que los alumnos se sientan tomados en cuenta en los cambios en la curricula, infraestructura o metodología de enseñanza.

Es importante señalar que, en nuestro caso, los estudiantes de educación superior se encuentran en la sociedad del conocimiento enmarcada en la globalización que plantea retos de manera continua para adquirir nuevos conocimientos y la adquisición de las formas de relación con ellos. En este escenario, resulta ineludible comprender el significado de la inclusión y qué representan para ellos las condiciones de accesibilidad en su desempeño académico y social dentro de la universidad.

De igual forma, es importante considerar que los jóvenes universitarios tienen sus propios códigos, historias, valores y formas de pensamiento que ayudaron a comprender de manera más profunda la situación real en la que la Universidad otorga los recursos que satisfacen sus necesidades. La valoración de lo anterior se determina bajo la forma en que los estudiantes interactúan y cómo van conformando su identidad personal con las esferas sociales de la universidad.

Los hallazgos encontrados en la presente investigación nos muestran la importancia de tomar en cuenta el interés y motivación de los estudiantes; ya que, se pudo observar la relevancia de los factores sociales-afectivos, empatía y motivacionales para permanecer con los estudios de educación superior. De ahí, cabe señalar, que las políticas educativas tienen éxito en la medida en que se toma en cuenta a la comunidad universitaria, ya que, si bien el estudiante con discapacidad ha logrado influir en la agenda de la Universidad, es necesario trabajar de manera continua y en equipo para lograr resultados a largo plazo.

Para finalizar, es importante mencionar que para promover una universidad incluyente no basta con implementar acciones y ajustes que vean sólo por cubrir las necesidades asistencialistas, de movilidad, o las relacionadas con infraestructura y tecnología. El nivel de competencia, los estilos propios de aprendizaje y hábitos del estudiante se derivan de un sinfín de factores; sin embargo, es a la Universidad, la que le corresponde otorgar las herramientas, para que un estudiante con discapacidad tenga calidad de vida y mejores resultados en su trayectoria académica. Dentro de

esas herramientas, no sólo están los ajustes razonables, sino también, fortalecer y establecer dentro de su Plan Institucional de Desarrollo, los ejes y directrices que tomen en cuenta a la comunidad estudiantil con discapacidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). *La inclusión Educativa como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución dependiente*. Obtenido de Tejuelo [https://www.researchgate.net/publication/277270234\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_como\\_derecho\\_Marco\\_de\\_referencia\\_y\\_pautas\\_de\\_accion\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_una\\_revolucion\\_pendiente1](https://www.researchgate.net/publication/277270234_La_educacion_inclusiva_como_derecho_Marco_de_referencia_y_pautas_de_accion_para_el_desarrollo_de_una_revolucion_pendiente1)
- Alcantud, F. (2000). *La integración de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Obtenido de Oficinasuport: [http://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108610\\_A4B3DF5Cd01.pdf](http://oficinasuport.uib.cat/digitalAssets/108/108610_A4B3DF5Cd01.pdf)
- Alemañy, C. A. (Abril de 2009). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Recuperado el 7 de Octubre de 2016, de Eumed: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Recuperado el 3 de Junio de 2016, de Derechos humanos: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Bakhsh, Bellanca, Trani y Marchetta (2011). *Disabilities through the Capability Approach lens: Implications for public policies*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067211000320>
- Bellanca, Biggeri y Marchetta (2011). *An extension of the capability approach: Towards a theory of dis-capability*. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067211000514>
- Bregaglio, R., Caycho, R., & Cruzado, P. (marzo de 2014). *Hacia una universidad para todos: propuestas para una pucp inclusiva*. Obtenido de Repositorio cdpd: [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/646/L\\_](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/646/L_)

- BregaglioLazarteR\_UniversidadParaTodosPeru\_2014.pdf?sequence=1
- Cabero, A. J. (2005). Las Tics y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior XXXIV* (3) 135, Julio-Septiembre, pp. 77-100. Recuperado el 24 de Octubre de 2016, de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista135\\_S3A2ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista135_S3A2ES.pdf)
- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. En S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras, definiciones y matices*, pp. 55-70. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (2001). *La era de la Información*. México: Siglo XXI.
- CDPD. (30 de Marzo de 2007). *Convención Sobre los Derechos de Personas con Discapacidad*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Claudia Camacho Real, A. E. (2014). *Conceptos, trayectorias, políticas de Inclusión Educativa: Definiciones y configuraciones*. Recuperado el 4 de mayo de 2016, de Udg Virtual: <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/12>
- COPLADI. (2015). *Informe de Matrícula Inicio de Curso 2013-2014*. Guadalajara, Jalisco.
- Huerta J. (2006). *Discapacidad y Accesibilidad*. Obtenido de minsa: [http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/920\\_gob422.pdf](http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/920_gob422.pdf)
- INEGI. (2010). *Censo de Población y Vivienda*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2016, de [http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general\\_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10\\_pt](http://www.inegi.org.mx/lib/olap/consulta/general_ver4/MDXQueryDatos.asp?proy=cpv10_pt)
- INEGI (2015) *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad* (3 de diciembre) <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/discapacidad0.pdf>
- INIFED. (2013). Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/ACCESIBILIDAD-Vol-en\_3\_Tomo\_II\_norma\_accesibilidad\_revisión\_diciembre\_2012%20(1).pdf
- Jiménez, R (2002). *Las personas con Discapacidad en la Educación Superior*. San José, Costa Rica. Obtenido de file:///C:/Users/Carlos/Downloads/DISCEDUCACION.pdf

- Jiménez, J. J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2016, de ugr: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART1.pdf>
- Karsz, S. (2004). *Concepto falso, problema verdadero*. En S. Karsz, *La exclusión bordeando sus fronteras, definiciones y matices* (págs. 133-180). Barcelona: Gedisa.
- Luque, D., Rodríguez, G., & Romero, J. (4 de Noviembre de 2005). *Accesibilidad y Universidad: un estudio descriptivo*. Obtenido de Redalyc: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179817557005>
- Martínez, C. A. (Abril de 2009). *Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo*. Recuperado el 7 de Octubre de 2016, de Eumed: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- Mora, J. G. (mayo-agosto de 2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 5 de mayo de 2016, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/800/80003503.pdf>
- Olivencia, J. J. (30 de Septiembre de 2013). *De la Integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2016, de Redalyc: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>
- OMS, O. M. (3 de Diciembre de 2016). *Discapacidades*. Obtenido del Portal Web de la Organización : <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- ONU (2007). *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 10 de junio de 2016, de <http://www.seslp.gob.mx/pdf/convencion-personas-con-discapacidad.pdf>
- Padilla-Muñoz, A. (Enero-junio de 2010). *Discapacidad: contexto, concepto y modelos*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/824/82420041012.pdf>
- Peralta, J. H. (2006). *Discapacidad y Accesibilidad*. Obtenido de minsa: [http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/920\\_gob422.pdf](http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/920_gob422.pdf)

- Peter, F. D. (1994). *La Sociedad Postcapitalista*. En F. D. Peter, *La Sociedad Postcapitalista* (pág. 241). Bogotá, Colombia: Norma.
- PND. (2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018*. Obtenido de DOF: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014)
- Ramírez, M. (28 de Junio de 2011). *Las dimensiones de la accesibilidad en la universidad de Costa Rica sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género*. Obtenido de Redalyc: <http://www.redalyc.org/html/729/72922586005/>
- Rawls J. (2002). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica. México. Tercera reimpresión. Pp: 17-72.
- Río, A. Z. (2010). *La Accesibilidad como elemento del proceso educativo: Análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad*. Recuperado el 15 de 08 de 2016, de E-Prints: <http://eprints.ucm.es/11430/1/T32369.pdf>
- Robles, B. (septiembre-diciembre de 2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico*. Recuperado el 1 de Octubre de 2016, de Redalyc: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Sánchez, C. E. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Recuperado el 15 de Agosto de 2016, de [http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia\\_clasificaciones.pdf](http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_clasificaciones.pdf)
- Salinas, I. B. (Noviembre de 2011). *Pautas ergonómicas para la interacción personal ordenador Diseño y uso de sistemas para el acceso a las TIC de usuarios con grandes discapacidades motoras*. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de Tesis en red: [www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/117326/Salinas\\_Bueno\\_Iosune.pdf?...](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/117326/Salinas_Bueno_Iosune.pdf?...)
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social, un análisis de la realidad española y europea*. Recuperado el 24 de Octubre de 2016, de Didactqueralt: <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>

- Sen, A. (2009). *La idea de la Justicia*. México: Santillana.
- Soto, M. (24 de Octubre de 2013). *La integración social de los discapacitados. Análisis de la Normativa internacional en materia de discapacidad desde la perspectiva colombiana*. Obtenido de Scielo: <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v9n2/v9n2a03.pdf>
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 10 de septiembre de 2016, de Socioeducación: <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/teDESCO-carlos-educar-en-la-sociedad-del-conocimiento.pdf>
- Tezanos, J. F. (s.f.). *Desigualdad y exclusión social en las sociedades tecnológicas*. Recuperado el 25 de Octubre de 2016, de Redes-cepalcala: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/MARGINACION/DESIGUALDAD%20Y%20EXCLUSION%20SOCIAL.pdf>
- UdG. (2017). *Programa Universidad Incluyente*. Obtenido de <http://www.universidadincluyente.udg.mx/programa-universidad-incluyente>
- UdG. (2017). XVIII "Inclusión social y convivencialidad". Obtenido de <http://148.202.167.50/encuentro/contenido/xviii-inclusion-social-y-convivencialidad>

# Capítulo 6

## Potencial de la inclusión educativa y social a través del fútbol infantil como actividad extraescolar

Abel Merino Orozko  
Universidad de Zaragoza

### Resumen

El deporte escolar ha adquirido relevancia social y educativa. Las familias, niños y formadores depositan ilusiones por desarrollar una carrera deportiva que complemente el desempeño formativo ordinario. El fútbol es una actividad privilegiada entre las posibilidades extraescolares por relevancia y participación. Los niños construyen una identidad social en un equipo humano con implicaciones en su desarrollo educativo, psicológico y tiene transferencia a otros ambientes como el colegio. Este estudio profundiza sobre el potencial inclusivo que posee el fútbol infantil en los escolares que lo practican. Para ello, se realiza una investigación etnográfica que acompaña a diez equipos de fútbol infantil durante un curso académico; además, se entrevistan a las maestras de sus colegios. Los resultados destacan que las competencias sociales que se promocionan guardan relación con el ambiente competitivo que se genera y tiene transferencia al aula. La pertenencia a un equipo se manifiesta en claves inclusivas cuando los niños comparten un entorno de identidad reglado, en el que se valoran las aptitudes; por oposición, la no capitalización de un desempeño eficaz en el campo motiva situaciones de exclusión, que afectan a la microsocalización y la autoestima especialmente entre los más vulnerables. Se aboga por la implementación coordinada de una actividad física que atienda los intereses de los escolares, pero que se fundamente en claves inclusivas que fomenten la participación positiva de todos los alumnos.

### Palabras clave:

Inclusión, deporte escolar, educación primaria, observación participante

## POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL AND SOCIAL INCLUSION THROUGH YOUTH FOOTBALL AS EXTRASCOLAR ACTIVITY

### **Abstract**

School sports have acquired social and educational relevance. Families, children and trainers have illusions to develop a sports career that complements the ordinary training performance. Football is a privileged activity among the extracurricular possibilities due to relevance and participation. Children build a social identity in a human team with implications in their educational, psychological development and transfer to other environments such as school. This study delves into the inclusive potential that children's soccer has in the students who practice it. An investigation of ethnographic modality is carried out, that accompanies ten teams of infantile soccer during an academic course; In addition, the teachers of their schools are interviewed. The results highlight that the social competences that are promoted are related to the competitive environment that is generated and has a transfer to the classroom. Team membership is manifested in inclusive keys when children share a regulated identity environment, in which skills are valued; by opposition, the non-capitalization of an effective performance in the field motivates situations of exclusion, which affect socialization and self-esteem especially among the most vulnerable. It advocates the coordinated implementation of a physical activity that meets the interests of school children, but is based on inclusive keys that encourage positive participation of all students.

### **Keywords:**

Inclusion, school sports, elementary education, participant observation

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI concurre un rebrote y apogeo de las actividades extraescolares, entendidas trivialmente como aquellas que se realizan fuera del horario lectivo de un modo organizado. Las actividades físico-deportivas ocupan un espacio privilegiado en el entramado de actividades extraescolares por su carácter virtuoso en el plano formativo y socializador (Hermoso, 2009). Institucionalmente se concibe que la educación infantil implica a los aprendizajes formales promovidos desde el colegio junto a la confluencia de otros espacios formativos, especialmente las actividades extraescolares, en tanto que complemento indispensable a donde no es posible alcanzar en las coordenadas situadas del colegio (Pastor, 2002). Algunas ideas explicativas de este incremento en la oferta y la demanda de éstas giran orbitan en torno a la necesidad de los familiares por mantener a los hijos ocupados durante sus jornadas laborales y la emergencia del capital competitivo, que incita a las familias a prescribir la participación en actividades extraescolares a fin de apresurar los aprendizajes en sus hijos, a fin de que se aproveche oportunidades formativas incluso por encima de su curso referencial (Hermoso, 2009; Levey, 2013; Molinuevo, 2008).

La participación del escolar de entre 6 y 18 años en el deporte en España se estudió en una consulta general de los hábitos deportivos de la población escolar. La media nacional de escolares activos alcanza un 43%, de los cuales el 71% practica un deporte competitivo como es el fútbol. Preocupa el sedentarismo, la tendencia hacia el abandono entre quienes poseen menos aptitudes y las diferencias de participación a razón de género y clase social (Merino, Arraiz, Sabirón, Jarie & Usán, 2018; París, 2015; Viñas & Pérez, 2011). Las familias de los niños facilitan la participación en actividades competitivas como el fútbol aludiendo como principal motivación el entorno de amistad que se genera en el grupo, que desencadena una identidad de pertenencia a un equipo (Almagro, Sáenz & Moreno, 2010; García, Rivera, Jiménez & Ramos, 2012; Tuero, Zapico y González, 2012). Implícitamente, se abre un potencial inclusivo en el deporte

escolar, en tanto que se trata de un escenario que reúne los intereses personales de familias y niños de gran espectro social y cuya clave interpretativa basal es la promoción de la amistad de los participantes.

## LA MICROSOCIALIZACIÓN EN EL ESCENARIO

El niño emprende su particular institucionalización en el deporte reglado cuando se le incluye en un complejo campo legislado. El entorno adulto configura un entorno en el que se deposita *ilusión* por dinamizar un aprendizaje formativo deportivo en el niño, que va adquiriendo progresivamente sus *habitus* (Bourdieu & Wacquant, 1995). Sin embargo, no se garantiza de ningún modo que se vaya a traducir en que se aprenda lo que bienintencionadamente se revaloriza pedagógicamente como las virtudes del deporte escolar. Freud (1986) indica que la pulsión epistemofílica del niño –como su deseo innato por aprender– nunca implica que el niño tenga deseo de aprender lo que institucionalmente se le enseña. De este modo, se crea un escenario socioeducativo para el aprendizaje del niño con una microcultura particular, derivada del conjunto de las relaciones intersubjetivas de los agentes participantes en el campo, en la que cada persona es parte constituida y constituyente (Sabirón, 2006). El escenario socioconstruido en el deporte escolar cumple el sentido bourdieuano de campo motivado por la autoimposición de límites, que incluso posee un capital simbólico específico asociado a la posición de los agentes en la estructura del campo (Montero, 2013). El campo deportivo se comprende desde la relación que se establece entre los agentes y las instituciones que proporcionan la estructura del deporte (Bourdieu, 2003).

Precisamente, una de las motivaciones por las que se incluye al niño en el fútbol tiene que ver con las posibilidades inclusivas y socializadoras con sus pares que se ofrece en un entorno no formal (Pietro, Domenico & Mazzeo, 2016), aunque finalmente funcione como espacio organizado. El significado socializador persigue proveer al niño en formación de una serie de costumbres, creencias morales y

actitudes deseables para la cultura en la que se promueven, facilitando la convivencia entre las personas que la componen (Montero, 2013). Por ende, los aprendizajes sociales en el fútbol escolar se consideran útiles y transferibles para la construcción de un proyecto de vida, que implica la inclusión social de cada compañero como miembro de una identidad colectiva.

Arraigado al sentido de equipo, aparece el apriorismo de que todos los miembros son útiles e importantes; sin embargo, no todos los futbolistas tienen el mismo impacto en el desarrollo competitivo del equipo, por lo que el valor de cada jugador no es el mismo. Los jugadores más relevantes poseen un mayor valor (Rodríguez, 2006). Las interacciones entre los miembros del equipo tampoco son homogéneas. Se establecen relaciones sociales con la naturalidad de cualquier otro ámbito de la vida, en el que tiene cabida la amistad, con énfasis en la mediatización que supone el rol competitivo que cada jugador adquiere en el equipo. El producto consiguiente es la desigualdad de oportunidades y reconocimiento social. Este entramado posibilita el desarrollo de competencias de liderazgo, de capacidad de resolución de conflictos y de cohesión hacia un espíritu de equipo (Montero, 2013). De hecho, existen estudios que abordan cómo las diferencias más superficiales llegan a determinar el tipo de interacción que se predispone. Ovejero (1998) afirma que los niños físicamente agradables poseen una mayor atracción y que se tiende a percibir a estos como más inteligentes y exitosos, manifestando que la relación que se promueve hacia los niños nunca es ni mucho menos idéntica.

Kay (2000), en su estudio sobre las disciplinas de natación, remo y tenis, comprobó que la práctica deportiva del joven deportista se convierte progresivamente en una responsabilidad conforme aumenta la competición y se aproxima a la élite. Este proceso absorbe a toda la familia e implica la orientación de las dinámicas familiares a la competición del joven deportista en búsqueda de la excelencia deportiva. El fútbol no sólo implica una microsocialización que afecta a los niños, sino que emergen las familias que comparten un

entorno sobre el que vuelcan ilusiones. Así, se da una socialización entre los adultos que trasciende los límites espacio-temporales de la actividad, que se facilita unívocamente por el deporte que practican sus hijos (Merino, Sabirón y Arraiz, 2015).

La participación en un equipo con unos objetivos comunes anima a la identificación con el equipo, incorporando a la personalidad rasgos que se desprenden de esta experiencia deportiva (Llopis-Goig, 2013). La vivencia de experiencias éxito favorece que se genera un clima social positivo, con relaciones sociales más fluidas y un sentido más corporativista (Merino, Arraiz & Sabirón, 2017). Además, aspectos como atenerse a un calendario de entrenamientos común o apoyarse mutuamente favorecen la cohesión del grupo, ya que les implica en una actividad deportiva orientada hacia la mejora común, que acarrea la mejora personal, aunque se requieran sacrificios individuales (Prapavessis & Carron, 1997).

El fútbol ofrece una plataforma de identificación colectiva que se ha destacado a lo largo del S.XX (Bromberger, 2000). Que los protagonistas del equipo de fútbol sean los hijos de los adultos que facilitan la actividad de deporte escolar intensifica la experiencia.

## **BRECHA SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL**

El deporte ofrece oportunidades socializadoras en las personas en desventajas psicosociales. La oportunidad para establecer relaciones positivas entre menores implica el distanciamiento social con hábitos nocivos en el desarrollo del joven deportista (Fuller, Percy, Bruening & Cotrufo, 2013). Las cuotas, requerimientos de equipación y la necesidad de movilidad del menor provoca que la clase social con menos recursos quede relegada a una participación menor en actividades extraescolares que complementan la formación de los escolares, lo que, en ocasiones, implica que se implemente una intervención directa sobre los colectivos en desventaja (Lareau, 2011).

Tuñón, Laiño y Castro (2014) profundizaron sobre el

impacto educativo que tenía la promoción del deporte social en los niños con vulnerabilidad social, atendiendo a su derecho al juego recreativo en condiciones de igualdad estipulado por la ONU (1989). En sus conclusiones, tras un extenso trabajo de campo comprensivo, denuncian que la formación inicial de los monitores que atienden la educación física en su amplio espectro, incluyendo el juego recreativo y el deporte, fomenta una serie de estrategias, métodos y técnicas de enseñanza a priori que no se distancia mucho de la realidad de niños y adolescentes expuestos a múltiples privaciones a razón de su vulnerabilidad social.

Zucchi (2004) enumera cuatro factores críticos en la inclusión-exclusión de las prácticas derivadas de la actividad física: cuestiones raciales, aptitudes físicas, nivel socioeconómico y discapacidad. El análisis lo lleva a cabo en un sentido de potencial factor de riesgo para un rechazo del grupo. Sobre la persona con discapacidad que trata de integrarse en un grupo, Goffman (2006) indica que le relevan a un rol secundario en el microsistema social. Su aportación al rendimiento del equipo motiva que algunos entrenadores opten por reducir el tiempo e incidencia en su participación durante los partidos, vulnerando criterios de equidad y oportunidades educativas.

La discapacidad física es, como puede resultar obvio, una limitación para la práctica del fútbol. Por ello, se han dinamizado propuestas deportivas adaptadas como el A-Ball o 'fútbol en silla de ruedas', aún en fase de desarrollo y reconocimiento. Aprovechando los campos de fútbol sala, se adaptan las sillas de ruedas para que puedan atrapar el balón con un utensilio a modo de pinza (Iribarren, 2016). Más consolidadas, existen juegos adaptados con móviles esféricos que han logrado su consolidación como disciplina deportiva: Goalball, fútbol-sala adaptado y fútbol adaptado (Aquilino, 1998).

Este estudio tiene por objetivo indagar en las prácticas socializadoras e inclusivas que se promueven en el fútbol infantil, a fin de reflexionar sobre el impacto educativo que tiene en la formación de los niños.

## **MÉTODO**

La investigación sigue un diseño etnográfico (Sabirón, 2006), cuya opción metodológica vertebradora es la observación participante, que se enriquece con el dato cualitativo en la imagen y las entrevistas como estrategias complementarias (Angrosino, 2012). El estudio no anhela su representatividad estadística, sino la utilidad basada en el criterio de transferencia del caso sobre el que se ha profundizado. Se atiende a la ética a través del consentimiento informado de los adultos, la confidencialidad en las citas del trabajo de campo y la autorización de las imágenes de escenario socio-educativo para su difusión en el ámbito científico (Sabirón, 2006).

## **PARTICIPANTES**

En el estudio participaron 101 escolares de 6 y 7 años, que se corresponden el 1º y 2º curso de educación primaria en España (95 chicos y seis chicas). Formalmente, 19 escolares presentaban un diagnóstico psicopedagógico derivado de sus dificultades de aprendizaje, madurativas, comportamiento o incorporación tardía al sistema español. Los escolares competían en 10 equipos de fútbol mixtos, pertenecientes a 18 colegios diferentes. El acompañamiento para la observación participante se llevó a cabo a lo largo de todo un curso académico, 207 sesiones de observación (72 entrenamientos y 139 partidos), y co-participan los entrenadores, familiares, organizadores de la actividad y allegados, que promueven los aprendizajes en los educandos; lo que implica una pertenencia activa del investigador (Adler & Adler, 1994), que asume diferentes roles en cada uno de los equipos que acompaña. Las entrevistas se desarrollan con 21 maestros (15 mujeres y seis hombres) que impartían docencia a los jóvenes deportistas.

## **INSTRUMENTOS**

La investigación se valió de tres instrumentos básicos: un diario de campo, en la que se iban registrando datos de

eminencia fenomenológica, de una parte, y otros de naturaleza interpretativa, que se contrastaban con las triangulaciones constantes de los datos con los participantes en el estudio (Flick, 2007); una grabadora y una cámara fotográfica, con la que se tomaron 2,451 fotografías y 326 vídeos, que contribuyeron en la construcción de las precategorias. La cámara fotográfica se considera un complemento al diario de campo ineludible debido al dinamismo del escenario y, además, sirve para registrar el ambiente físico en el que se desarrolla la observación (Kutsche, 1998).

## **PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS**

Se consideraron las fases clásicas de la observación participante: acceso, permanencia y salida del campo (Taylor & Bogdan, 1986). Tras un acceso al campo pactado con administración, equipos y familias, se asume un rol en cada uno de los equipos en los que se participa. El acceso a los maestros se produce hacia el final del curso, como consecuencia de contraste de los datos de campo recogidos (Angrosino, 2012).

La etnometodología se organizó en un compendio de tiempos de reflexividad y toma de decisiones, de modo que el análisis de los datos se produce de manera simultánea al trabajo de campo, dando lugar a procesos cíclicos de recogida de dato, análisis y reorientación de las triangulaciones con los participantes, de modo que se permite prestar interés a lo inesperado en el trabajo de campo como clave genuina para la construcción del conocimiento en esta epistemología que no busca la validación de apriorismos (Tillard, 2011; Bordes, 2015).

El proceso de análisis de los datos atendió a las fases del Método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967) y sigue un proceso no lineal, interactivo, donde prima la reflexividad, el contraste y la reorientación del trabajo de campo (Miles & Huberman, 2003; Sabirón, 2006). Se presenta una organización de análisis del dato organizada y rigurosa mediante cuatro fases: observación participante inicial, contrastes en el trabajo de campo, análisis holístico y reflexión

y, por último, consolidación de resultados y restitución al campo, fase en la que se devuelven los resultados de nuevo al participante en el estudio, que avala la veracidad de los resultados. Para el análisis de los datos se utilizó en software específico para investigación cualitativa NVivo 11, que facilita el tratamiento del dato de las narrativas aportadas por el diario de campo y las entrevistas, así como las imágenes.

El análisis de los datos garantiza la atención a los criterios de científicidad para la investigación en ciencias sociales: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad (Sabirón, 2006).

## RESULTADOS

Sobre el objetivo de estudio, se erigen dos núcleos de interés que se consolidan como categorías emergentes: las competencias que se promueven en los escolares para la convivencia entre iguales y las claves inclusivas que se promueven en el escenario socioeducativo. Las competencias se componen de resolución de conflictos, habilidades sociales y consciencia del rival, en tanto que un deporte de competición; mientras que la inclusión implica los vínculos entre los escolares, el compañerismo, la complicidad, la pertenencia a un grupo y, consecuencia tautológica, la exclusión social.

Figura 1. Categorías emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

El fútbol escolar se configura como una microsociedad con un entramado de relaciones complejo. El niño aprende a moverse como miembro en un deporte cooperativo en el que es el protagonista. Se requiere la complicidad con los compañeros para la mejora en la consecución de la victoria y la adaptabilidad a las demandas de los adultos. Las horas que las familias invierte en el escenario facilitan las relaciones de amistad entre los miembros del equipo: se configura un vínculo con una identidad en común.

La práctica del fútbol media en las relaciones que el niño construye y sobre las herramientas sociales que utiliza. En la microsociedad del aula, el fútbol tiene su réplica, pues acapara gran espacio de tiempo en momentos de distensión, lo que implica que la socialización del aula ordinaria posee matices transferidos desde la relación del niño con el fútbol.

## **Competencias**

El dinamismo del entorno competitivo del fútbol aporta claves específicas en la socialización del jugador. La lucha de los jugadores por demostrar ser el mejor ejerce de caldo de cultivo para el conflicto entre los niños, que acusan la diferencia de aptitudes. Estos momentos, se pueden considerar oportunidades formativas para que el niño desarrolle habilidades sociales. La cooperación favorece el vínculo de los jugadores de un mismo equipo.

### *I. Resolución de conflictos.*

Desde un enfoque positivo, se trabaja con la certeza de que los conflictos ofrecen una posibilidad formativa. El agente educativo ha de mediar para que los niños que han discutido resuelvan la situación de una forma amistosa, pues en cualquier caso son compañeros, de aula o de equipo. En el fútbol se añade la responsabilidad de cooperar para un resultado en común.

Tutora de 1º EP: “¿Son malos los conflictos? No, porque te vas a encontrar con esas situaciones a lo largo de tu vida, sino es en el fútbol es en otra cosa, lo que tenemos que tener claro es cómo le tenemos que ayudar al niño a gestionar esas situaciones” (Diario de Campo).

Tutora de 2º EP: “Cuando nos toca patio, como te decía, pues al final entran y raro es el día que haya sido todo maravilloso, entonces pues también nos sirve para, un poco, enseñarles y educarles en valores, ¿no? Que vayan, pues eso, el pedirse disculpas o que te sepan compartir campo o... Eso lo trabajamos a la entrada, claro, cuando volvemos del patio” (Entrevistas a Maestros).

Las familias tienen acceso a los niños en el fútbol y colaboran con la resolución de los problemas. La técnica más utilizada es la de tratar de calmar la situación hasta que se extingue la hostilidad en un entorno de seguridad.

Conflicto en el banquillo: dos niños se enzarzan y comienzan a llorar. El conflicto lo resuelven las madres ya que tienen acceso al banquillo (Diario de Campo).

Un jugador es castigado por comportamiento violento. El jugador se niega a hablar de lo sucedido, ni de nada con nadie. Padre se acerca y el hijo se enroca. El padre quiere conocer lo que ocurre, pero no lo cuenta y hace pucheros. Su padre se limita a cuidarle y darle mimos incondicionalmente (Diario de Campo).

Efectivamente, no siempre se provee al jugador de una estrategia para evitar nuevas disputas, sino que se apela a la unidad del equipo como clave disuasoria para nuevos enfrentamientos, que, de ocurrir, han de resolverse por el bien del equipo.

El entrenador decide que el entrenamiento no va a comenzar hasta que dos jugadores se coloquen juntos, pues se han pegado en el partidillo previo al entrenamiento (Diario de Campo).

## *II. Habilidades Sociales.*

La promoción de habilidades sociales favorece la adaptación de los niños a los entornos sociales. No obstante, el fomento de las habilidades prosociales convive con estrategias sociales poco adaptativas, que pueden provocar cierto rechazo, que emergen fruto de la competitividad: contacto físico, agresión... La tendencia de los equipos es tratar de ofrecer otras posibilidades de socialización.

Un jugador empuja en los ejercicios y partidos por el disfrute del contacto, por llamar la atención de sus compañeros del modo que sabe, ya que no destaca en el fútbol, en absoluto. No resulta muy adaptativo. Suele quedarse el último cuando hay que hacer parejas y los compañeros se sienten molestos (Diario de Campo).

Se apela a un sentido corporativista de equipo para cooperar y preocuparse por los compañeros. Juntos co-construyen un estilo de comunicación propio, a través del cual son capaces de entenderse: véase señalar un espacio para pedir un balón en carrera o claves para el engaño y el liderazgo. El hecho de tener un rival en común favorece que se establezca una mayor cohesión en el grupo de niños.

En una tarea se hacen dos grupos, el uno tiene que pillar al presidente del equipo rival, pero no se sabe quién es. Un capitán del equipo razona: “como ellos se piensan que el presidente vamos a ser los buenos, pues puede ser ‘el malo’ para engañarles” (Diario de Campo).

En una jugada de un partidillo previo al entrenamiento un jugador se hace daño y pide a todos que se preocupen por él. Muchos se acercan y enseguida se levantan, con lo que se reemprende el juego (Diario de Campo).

**Figura 2. Un jugador reclama la atención del grupo, que rápidamente acuden a atenderle.**



Fuente: Fotografía propia.

La celebración de un éxito compartido se erige como una de las herramientas más efectivas para emprender las relaciones entre los niños.

Durante una concentración de jugadores seleccionados por sus aptitudes, los seleccionadores realizan tres equipos de jugadores que no se conocen para competir entre sí. En un principio, los niños celebran los goles con los niños que conocen, pero progresivamente se abren a los compañeros que les han tocado en el equipo y van siendo más espontáneos en la celebración de los goles: “expresiones como ‘gool’” (Diario de Campo).

En cualquier caso, el fútbol favorece el contacto con niños de la misma edad a dos niveles: en el equipo y con los rivales. Para algunos niños, el fútbol supone una oportunidad natural para tener que poner en juego sus herramientas sociales.

Una tutora de 2º EP destaca que desde que un alumno suyo ha comenzado a ir al fútbol, ha despegado socialmente, se desenvuelve con más fluidez.: “En mi caso, a mi alumno creo que le ha venido bien, que era un crío más inmaduro, más tranquilo (...) yo creo que ha cambiado de agua al vino, o sea, es otro alumno. Cuando hablo con la madre, eso me lo dice ella” (Entrevistas a Maestros).

### *III. Consciencia del rival.*

Si no se interviene explícitamente con el niño, éste no tiene relación social con el rival, que únicamente se contempla como alguien anónimo a batir y se le atribuyen rasgos negativos.

Voy al banquillo y les pregunto... “Oye, por cierto, ¿Contra quién jugamos?”

Ningún niño lo sabe. Uno responde: “No sé, pero unos muy raros y muy tontos” (Diario de Campo).

La falta de respeto, mediante insultos o comentarios despectivos, a alguien que te está causando un perjuicio competitivo se autoriza en el fútbol escolar de manera implícita. El niño capitaliza la figura del rival como alguien a derrotar, lo que facilita que emerjan comentarios en los que se evidencia que no se percibe a los niños del otro equipo como a iguales, sino como antagonistas de sus procesos deportivos.

Ciertos niños de un equipo, durante la gran tangana se acercaron al banquillo rival a increpar a los jugadores rivales del mismo modo que lo hacían los adultos: “Malos!”, “¡Cerdos!” (Diario de Campo).

Dos jugadores frivolan con el aspecto físico del rival:

“El portero parece un macarra”

“El de las botas negras creo que se convierte en hombre-lobo” (es algo peludo).

“El 10 es un león”... (Diario de Campo).

El contacto con el rival se reduce de forma habitual al saludo del final del partido. Sin explicación efectiva del sentido real de esta rutina, ésta carece de sentido para el niño.

Se acaba el partido en el que los jugadores han estado insultando a los jugadores rivales. Como siempre, entonces sí, se dan las manos todos y se aplauden entre la grada y los jugadores (Diario de Campo).

Pregunto a un niño del banquillo antes de finalizar el partido: “¿Qué vais a hacer ahora?”

- Jugador: “Darnos la mano”.

- Yo: “¿Para qué?”

- Jugador: “Porque se ha acabado el partido”.

- Yo: “pero, ¿por qué os dais la mano?”

- Jugador: “Pues porque sí”.

Acude el padre sonriente y le explica que es porque todos los jugadores son amigos (Diario de Campo).

El desconocimiento del rival como una persona con los mismos intereses produce esta percepción vacua del niño. Sin embargo, la promoción de espacios compartidos con el rival, bien sea en selecciones de jugadores o que los adultos faciliten el contacto, promueve que se establezcan incipientes lazos con el rival como alguien con quien te puedes llevar bien (figura 3).

En el partido de hoy coinciden jugadores que jugaron juntos en la selección que hizo un equipo profesional, por lo que pronto se reconocen. Un jugador afirma: “A mí antes me caían mal el alto y el 10” (Diario de Campo).

**Figura 3. A iniciativa de los entrenadores, al final del partido los dos equipos se hacen una foto.**



Fuente: Fotografía propia.

## **INCLUSIÓN**

La inclusión implica la promoción de todos los participantes en la actividad, que las oportunidades educativas que ofrece el escenario formativo-deportivo lleguen a todos los escolares en condiciones de equidad, sin perjuicio por sus diferencias. Los responsables formativos de la actividad organizan el entorno para reducir las posibilidades de exclusión a razón de las diferencias personales.

Los participantes estrechan sus relaciones en un entorno, con unas normas en común, orientado hacia la victoria. Así, la competición de fútbol guía la construcción de vínculos sociales que se van generando entre los participantes del equipo de fútbol. El nivel de rendimiento motriz predispone un rol social dentro del equipo, que puede translocarse a otros ámbitos formativos como el colegio. Genéricamente, los jugadores con mayores capacidades disponen de más oportunidades relacionales, pues se les contempla como elementos nucleares del rendimiento del equipo y se les privilegia un mayor protagonismo, atribuyéndoles un liderazgo implícito, mientras que los que evidencian menos aptitudes motrices o ni siquiera les gusta el fútbol han de desarrollar otras estrategias para la socialización, pues el desempeño futbolístico les relega a un plano secundario o gregario.

### *I. Vínculos.*

La afición al fútbol es un nexo que tienen en común los jugadores que lo practican. El balón, el medio que tienen para entablar el primer contacto con personas que no conocen. A través del fútbol, diferentes niños pueden incorporarse a una actividad de forma espontánea. En un primer momento, el contacto es eminentemente motriz. Durante el juego, los lances favorecen que haya ocasiones para emprender un diálogo con el otro. Sin embargo, sin el acompañamiento de un adulto, la relación con el desconocido apenas se limita a compartir un espacio y una actividad en común.

**Figura 4. Dos equipos comparten espacio, pero apenas interactúan entre ellos más allá de las acciones motrices vinculadas al balón de fútbol.**



Fuente: Fotografía propia.

Durante un torneo, dos equipos de los participantes en el estudio confluyen en un mismo espacio –figura 6.82–. Los jugadores piden jugar a fútbol. Sin forzar la situación, se entrega un balón por equipo, pero sólo disponen de una portería. Un jugador de uno de los equipos, viendo que yo interactuaba con los dos equipos, hace un único comentario a un jugador del otro equipo: “Te apuesto 5€ a que no la metes”. Como respuesta, trata de robar un balón y me mira como pidiendo autorización. Esa es la única interacción efectiva entre ambos equipos (Diario de Campo). Al final de un partido, los jugadores de uno y otro equipo cambian los mismos cromos: cada equipo por separado (Diario de Campo).

En las relaciones que se generan en el fútbol intervienen otros intereses compartidos, como los cromos, las peonzas o el juego de moda de turno. La implicación activa en esta actividad de los niños en estas actividades favorece que se establezcan relaciones entre ellos basadas en el interés común.

Después de un entrenamiento, los familiares se quedan hablando en la puerta del polideportivo. Cinco niños aprovechan para jugar intensamente a los Go-gos (una comercialización actual del juego de 'las tabas'). Los padres les interrumpen el juego:

"¿Y quién se va ahora con estos así?"; "Venga, vámonos..."

Los niños protestan:

"Alaaaaa..."; "¡Ahora nooo, que tenía que tirar!" (Diario de Campo).

Todos los jugadores del banquillo están cantando canciones que conocen emocionados y felices, abstraído del encuentro: "Bailandooo, bailandooo...tu cuerpo y el mío llenando el vacío..." -todos juntos-(Diario de campo).

Dentro del aula, los jugadores que poseen un disfrute específico por el fútbol entablan una relación particular, pues se organizan en un grupo para poder practicar fútbol en los momentos de distensión de la escuela, generalmente recreos, comedores o momentos previos y posteriores al colegio.

Maestro de Educación Física: "A los que les gusta el fútbol, realmente son los que más se juntan" (Entrevistas a Maestros).

**Figura 5. Los alumnos que comparten afición por el fútbol se organizan en los momentos de distensión de la escuela para practicar su deporte, desechando otras posibilidades socializadoras.**



Fuente: Fotografía propia.

Los jugadores que comparten equipo y aula estrechan vínculos de amistad sobre los que los maestros procuran intervenir para ampliar sus relaciones, pues supone cierto condicionamiento que exista subgrupos consolidados para las dinámicas de aula.

Tutora de 2º EP: “Si les dejas van todos juntos, es decir, tú les dices ‘Venga, poneros como queráis’. Automáticamente, grupito, grupito, grupito. Pues se hace eso, tienes que mezclar un poco, ¿no? Pero bueno, por ejemplo, ayer que íbamos de excursión (...) ‘Venga, poneros cómo queráis’. Siempre que yo vea que es adecuado, ¿no? Pues les dejas, porque total es para ir en autobús y tal y para que vayan sentados, porque evidentemente los amigos de fútbol hacen mucho” (Diario de Campo).

Tutora de 2º EP: “Hay vínculos de amistad; es decir, yo soy amiga de tal, pues me voy con este, que no quiere cambiar de equipo. Por ejemplo, hay diez para jugar, pues cinco y cinco, pero son siempre los mismos cinco y los mismo cinco. Entonces suelo ir a mediar para que se mezclen más los grupos” (Entrevistas a Maestros).

## *II. Compañerismo.*

Como deporte de equipo, el fútbol revaloriza el valor del compañerismo para alcanzar una meta en común. Pese a ello, el egocentrismo inicial de algunos niños a la edad de cinco-seis años se ve alimentado por el reconocimiento individual que brinda el fútbol a las acciones motrices exitosas.

Un jugador durante un entreno empuja a un compañero para tirar el penalti. Lo tira él y mete gol. Lo celebra haciendo el avión. Es el primer año que juega, pero ya sabe que lo que se valora positivamente es el gol (Diario de Campo).

Los entrenadores revalorizan y refuerzan las iniciativas que emprenden los niños en solidaridad con los compañeros desde la premisa de que juntos ‘todo el equipo en conjunto vale más que cualquier individualidad’.

Un entrenador reprende a su equipo: “Esto no es golf, es un deporte de equipo y por eso estamos todos aquí” (Diario de Campo).

Los momentos en los que las emociones positivas fluyen son los más proclives a la emergencia del compañerismo.

El entrenador presume de la reacción que ha tenido su jugador referencia al recibir la buena noticia de haber sido seleccionado por un equipo profesional: “¿Has visto qué reacción más natural y espontánea de los niños? Le ha dicho el jugador seleccionado a su portero ‘Gracias por ser mi portero’” (Diario de Campo).

Un jugador me explica que una niña de un año menos metió un gol de penalti y lo celebró corriendo por todo el campo: “Como es el único gol que metió, la abrazamos” (Diario de Campo).

Los formadores refuerzan estas actitudes y pretenden que tengan transferencia a los momentos más difíciles y de competitividad. Es recurrente que espontáneamente los aspectos competitivos nublen a los niños de procurar una relación social cordial. En esos momentos, los agentes educativos han de intervenir para reorientar su socialización.

Tutora de 2º EP: “En el recreo juegan...el problema es que con qué equipo voy. Entonces les tienes que enseñar maneras de rifar o canciones, porque si no siempre van los mismos con los mismos y no comparten equipo” (Entrevistas a Maestros).

Tutora de 2º EP: “Ellos saben quién juega bien e incluso hay veces que se meten con algún niño porque no juega bien y no quieren ir con él, a lo que tienes que ir y decirles ‘Pues si no juega él, no podemos jugar ninguno, porque aquí o jugamos todos con los que quieren jugar o no juegan’” (Entrevistas a Maestros).

### *III. Complicidad.*

Las claves culturales e intereses particulares compartidos por los niños favorecen que se establezcan relaciones de amistad más consistente. En el fútbol, los jugadores más aptos tienen facilidades para entenderse mejor entre ellos contextualmente como co-responsables de las victorias del equipo, lo que les genera emociones positivas. Como consecuencia, los niños se buscan mucho más entre ellos y ge-

neran cierta admiración mutua. Los jugadores con menos aptitudes no reciben la misma atención.

Un niño cuenta a su madre que cuando está un compañero muy bueno es siempre mejor para él porque mete más goles y así pueden ganar (Diario de Campo).

Una tutora de 1º EP sobre los dos jugadores más aptos del equipo y dos de los más flojos, que comparten aula: “hay dos que se parecen mucho y hay otros dos que se parecen en lo diferente, que no tienen nada que ver entre ellos. Sin embargo, los otros dos son amigos y son muy afines. Los otros dos campan a sus anchas, que tú lo verás” (Diario de Campo).

El acompañamiento de los amigos da pie a que conjuntamente puedan explorar nuevos espacios socioeducativos en un ambiente de complicidad, que el niño capitaliza como seguro.

Un padre me narra que su hijo le ha sorprendido porque le ha pedido apuntarse a un campus, cuando se había negado a ir otras actividades de fútbol: “El mío, sin embargo, no quiere ir a la tecnificación, ¡no me digas por qué! Pero al campus me pidió ir él”.

Durante el entrenamiento pregunto al jugador los motivos de su iniciativa, muy sencillo me los explica: “Estaban mis amigos”. Estaban cuatro más de su clase, mientras que en la tecnificación sólo estaba uno (Diario de Campo).

#### *IV. Pertenencia al grupo.*

El fútbol resulta de utilidad social para acercar a colectivos minoritarios hacia dinámicas formativas ordinarias. El fútbol es un nexo transcultural, por lo que, desde el colegio, se utiliza este potencial para incluir a alumnos de otras culturas en las actividades que se organizan.

Un maestro de educación física narra una anécdota con un alumno inmigrante de su colegio: “En el pueblo donde trabajo hay gente de otras religiones y de otros países y para esto de los partidos de fútbol a uno de los niños (...) siempre me está... Y es un niño que no tiene recursos y no

tenía con quien bajar a Logroño y yo le dije a la madre ‘Si él quiere bajar, yo le bajo y si tengo que subir al pueblo a por él, yo subo a por él’ (...) vino con la hermana, le dije a la hermana, porque me sobraban entradas y ya que me llevaba a uno... (...) la madre súper-agradecida” (Entrevistas a Maestros).

Algunos equipos disponen de un pequeño fondo social para que algunos jugadores con menos recursos puedan practicar la actividad sin desembolso económico. Siempre que se acerque el caso con algunas referencias formales.

Tutor de 2º EP de un colegio de un barrio urbano: “Hace poquito con un niño paquistaní que vino hace un año y algo, está en tercero y un chaval muy vivo. Yo vivo en estos barrios, ¿no? Entonces, pues un día jugando con él en el parque, pues hoy juega al fútbol, otro día también, tal, tal, jugando y tal. Y he estado hablando con la tutora y digo ‘éste niño apúntalo al equipo del barrio’, porque es el equipo del barrio y hay algún caso más de niños que, bueno extranjeros (...) y encima de estar ahí con el idioma, eso les hace despegar luego en clase” (Diario de Campo).

En cualquier caso, el fútbol ofrece la posibilidad de que cualquier niño pueda contribuir en un equipo: asumir un rol y contribuir, con independencia del rendimiento competitivo. Ciertos enfoques más afines a la promoción educativa facilitan con alumnos con dificultades puedan participar, en medida de sus posibilidades motrices, en la identidad grupal del equipo.

Hay un niño con Síndrome de Down que está jugando el partido en el equipo local. Únicamente asiste en ocasiones especiales. Es mayor que compañeros. Cuando toca el balón toda la afición le ovaciona (Diario de Campo).

## V. Exclusión

La socialización mediada por el fútbol tiene un impacto colateral: el hermetismo que supone a la persona que no comparte los intereses por la actividad. En el colegio implica un sobreesfuerzo docente por homogeneizar las relaciones

microsociales vinculándolas a otros intereses compartidos. En numerosos recreos, la actividad principal es el fútbol, incluso con un espacio privilegiado en la cancha de fútbol. Los alumnos que no tienen interés pueden quedar relegados a espacios más apartados, en los lugares en los que impera la monocultura del fútbol, y hay quien les define como ‘diferentes’, dado que pierden vínculos sociales cuantitativos por el hecho de no practicar fútbol.

Tutora de 2º EP: “En los recreos fútbol, traen el balón blando o así, les compramos balones blandos nosotros aquí, pero ellos también traen balones blandos y es el fútbol. Hay siempre dos o tres en clase que no juegan al fútbol, que son los niños más...pues que no les gusta o que no son jugadores de fútbol o que son más pequeños o un poquito más débiles y no juegan porque no les gusta, porque no saben o porque no les interesa” (Entrevistas a Maestros).

Tutora de 2º EP: “Yo el año pasado, de hecho, tuve problemas con los niños que no juegan al fútbol porque no se integraban con los demás, eran dos o tres y estaban perdidos” (Entrevistas a Maestros).

Tutora 2º EP: “Acaban por el patio cogiendo bichitos o con las chicas que juegan a otros juegos. Entonces, no es lo mismo” (Entrevistas a Maestros).

El niño que practica fútbol se educa en un entorno con normas y claves microculturales específicas que progresivamente aprende a respetar y las transfiere a su práctica espontánea. La vulneración de estos principios técnicos, que desconocen los muchachos que no practican fútbol implica la exclusión microcultural del grupo.

Tutora de 2º EP: “Lo malo del fútbol es que los dos niños que no participaban en el fútbol, se quedaban muy despegados del grupo. Las niñas a su aire porque no les gustaba el fútbol, a ninguna (...) el problema es que los niños ya estaban como a otro nivel y decían, ‘Es que esto es...’ Bueno, que no lo entendía ni yo, ‘Que esto es fuera de no sé qué, que esto es fuera de no sé cuántos...’ (...) Y al final se ponía a llorar ‘¡Ay! Que no me dejan jugar porque me dicen que soy malo’. No es que fuese malo, sino que no se sabía las normas” (Entrevistas con Maestros).

En el fútbol escolar también se guarda cierto espacio restringido a los jugadores con menos aptitudes que, lógicamente, menos contribuyen al rendimiento general del equipo. Por lo general, estos jugadores tienen restringida su participación en el fútbol y, además, los participantes poseen una pobre imagen de ellos.

Un padre está hablando de un jugador que sólo entrena y tiene poco nivel, me pregunta: “Este niño no es muy normal, ¿no?” (Diario de Campo).

Un jugador no juega nada durante un partido de clasificación en un torneo. No comparte la felicidad con sus compañeros por haberse clasificado a la final, queda apartado físicamente de un grupo que celebra la victoria (Diario de Campo).

De hecho, esta exclusión tiene su mimesis a nivel de club, pues los equipos con menos nivel reciben menos invitaciones a participar en torneos.

## DISCUSIÓN

El fútbol se erige como punto de encuentro entre los participantes en este escenario socioeducativo no formal. La disponibilidad social de este deporte en una sociedad que otorga un valor mediático sin comparación respecto a otros deportes (Galeano, 2015) favorece que se filtren claves del fútbol mediático compartidas por todos los niños. Los niños comparten ídolos mitificados con independencia del equipo escolar en el que participen (Herrero, Barredo & Oller, 2013).

El fútbol ofrece una posibilidad de socialización a los niños que comparten su afición. Espontáneamente, suelen establecer vínculos de afectividad en otros contextos como el colegio, que implican mecanismos de inclusión y exclusión microsociales de aquellos que comparten los mismos intereses. Las aptitudes físicas se muestran como un factor a considerar entre las relaciones que establecen los niños con sus pares, existiendo más riesgo de exclusión en aquellos niños con menos habilidades o mayor retraso madurativo (Zucchi, 2004). Los adultos, como referentes educativos, han de mediar para que la implícita orientación a la victoria de

la actividad, no implique perjuicio a quienes no tienen un rendimiento deportivo notable (Levey, 2013; Merino, Sabirón & Arraiz, 2015). Emergen responsabilidades educativas derivadas de la práctica espontánea del fútbol para que éste suponga un aprendizaje que aproveche su potencial formativo, ya que por sí sólo se evidencia que no resulta educativo para la promoción de los valores prosociales que se le atribuyen (Veroz, 2015). Así, el fútbol transfiere sus relaciones sociales al aula. Algunos maestros aprovechan las oportunidades naturales que ofrece el fútbol para educar a través del deporte, mientras que otros obvian las posibilidades que ofrece (Li, MacIntosh & Bravo, 2012).

Especialmente, el fútbol se encuentra en una encrucijada inclusiva, pues la aceptación de unas normas implícitas y un desempeño efectivo en la actividad deportiva favorece que se asuma una identidad compartida entre los escolares, en tanto que niños disfrutan con el fútbol; sin embargo, en los casos en los que no es una afición explícita o se muestran dificultades en la ejecución eficaz de la actividad física, se dan comportamiento excluyente y quedan relegados a un lugar secundario (Goffman, 2006). Por tanto, se puede entender como un arma de doble filo, pues en un primer momento el fútbol favorece la participación de todos los jugadores que muestren interés, no hay requisitos de entrada; sin embargo, una vez se participa como miembro de un equipo, es posible que se exija un rendimiento para atender a su competitividad, lo que genera tensiones. Ciertos maestros denuncian el exceso de preocupación del niño por el fútbol porque invade sus espacios para el tiempo libre, consideran que su afición se torna en obsesión y puede monopolizar sus clases si se opta por atender a los intereses de los alumnos. Los maestros tienen que mediar en la resolución de recurrentes conflictos que emergen desde la práctica de un juego en el que prima la competitividad (Cara, Pernía & Utrilla, 2014), así como ofrecer posibilidades que incluyan los intereses generalizados, pero favorezcan la inclusión de todos los alumnos, la cooperación y la convivencia escolar, más allá de la competitividad deportiva.

Algunos colegios acaban optando por el veto de la actividad en determinadas coordenadas espacio-temporales como los recreos. La obsesión de algunos jugadores se simboliza a través de la pareidolia, como fenómeno psicológico que les facilita el reconocimiento de patrones significativos en estímulos ambiguos y aleatorios: en este caso, porterías donde un ciudadano ajeno puede contemplar una farola, una zarza o una puerta.

El colegio tiene un compromiso inherente por la educación holística de sus alumnos e, inexorablemente, las actividades extraescolares forman parte de ellas; de hecho, pueden resultar cualitativamente tan significativas en su desarrollo personal. Por ello, a lo largo de la programación curricular, especialmente en el área de educación física (Pastor, 2002), podría resultar recomendable la promoción de actividades que aúnan los intereses futbolísticos de algunos alumnos del aula, con juegos concebidos para la inclusión deportiva como el A-ball, Goalball, fútbol-sala adaptado y fútbol adaptado (Aquilino, 1998; Iribarren, 2016).

## **PROMOCIÓN DE POLÍTICAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL**

El fútbol supone un punto de encuentro entre los intereses de un amplio espectro de sensibilidad y diversidad social. Sin embargo, ese interés compartido que se emprende por mediación del fútbol, no se refleja en los participantes del fútbol. Se ha constatado la ausencia en los equipos de niños en situación de vulnerabilidad socioeconómica, inmigrantes de incorporación tardía al sistema educativo español, personas con discapacidad y niñas en términos equivalentes a su representación en la sociedad española. Parece oportuno promover políticas sociales que animen a los clubes a facilitar el acceso a niños y niñas con perfiles diversos, mediante acciones de sensibilización y subvenciones en las que cobren protagonismo estas claves.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adler, A. & Adler, P. (1994). Observation Techniques. En N.

- Denzin e Y.S. Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative Research* (pp.376-392) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Almagro, B.J., Sáenz-López, P. & Moreno, J.A. (2010) Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Aquilino, J.J. (1998). Deportes Adaptados. *Archivos de Medicina del Deporte*, 66, 323-334.
- Bordes, V. (2015). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas. *Spécificités*, 7, 27-44.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Itsmo.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas (Por una antropología reflexiva)*. México: Grijalbo.
- Bromberger, C. (2000). El fútbol como visión del mundo y como ritual. En M.A. Roque (Ed). *Nueva antropología de las sociedades mediterráneas*. Barcelona: Icaria.
- Cara, J.F., Pernía, I. y Utrilla, M. (2014). Relaciones socio-afectivas entre jugadores, padres, entrenadores y árbitros en los campos de fútbol base. *E-motion. Revista de Educación Motricidad e Investigación*, 2, 78-87.
- Flick, U. (2007). *Introducción a investigación cualitativa (2ªEd)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freud, S. (1986). *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis: Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuller, R.D., Percy, V.E., Bruening, J.E. & Cotrufo, R.J. (2013). Positive Youth Development: Minority Male Participation in a Sport-Based Afterschool Program in an Urban Environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84 (4), 469-482. doi: 10.1080/02701367.2013.839025
- Galeano, E. (2015). *El fútbol a sol y a sombra (6ª Ed.)*. Madrid: Siglo XXI.
- García, I., Rivera, F., Jiménez, A. y Ramos, P. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de psicología del deporte*, 21(1), 153-158.

- Hermoso, Y. (2009). *Estudio de la ocupación del tiempo libre de la población escolar y su participación en actividades extraescolares* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga: Málaga.
- Herrero, F.J., Barredo, D. y Oller, M. (2013). Los triunfos como escaparates de los mitos modernos: las victorias de la Selección española de fútbol (2008-2012). *Miguel Hernández Communication Journal*, 7, 133-152.
- Huberman, A. M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives (Recueil de nouvelles méthodes)*. Bruxelles: ERPI De Boeck Université.
- Iribarren, C. (2016). *Dos nuevos deportes inclusivos: Copball y A-ball, fútbol para todos*. Ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Valencia.
- Kay, T. (2000). Sporting excellence: A family affair? *European physical education review*, 6(2), 151-169.
- Kutsche, P. (1998). *Field ethnography: A manual for doing cultural anthropology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2ª Ed.). Berkeley: University of California Press.
- Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. Berkeley: University of California Press.
- Li, M., MacIntosh, E.W. & Bravo, G. (2012). *International Sport Management*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Llopis-Goig, R. (2013). Identificación con clubes y cultura futbolística en España. Una aproximación sociológica. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 33, 236-251.
- Merino, A., Arraiz, A, y Sabirón, F. (2017). La adherencia del entorno familiar en el fútbol prebenjamín: un estudio de caso. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 12(1), 2017,139-148.
- Merino, A., Arraiz, A, Sabirón, F., Jarie, L. y Usán, P. (2018). Aprendizajes emergentes en la competición prebenjamín reglada del fútbol: hacia la adherencia, el abandono o la agresividad. *Sportis Scientific Technical Journal*, 4(1), 184-205.
- Merino, A., Sabirón, F. y Arraiz, A. (2015). Análisis del escenario de competición en fútbol prebenjamín: Un estudio

- de caso. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 26-32.
- Molinuevo, B. (2008). *Actividades extraescolares y salud mental: estudio de su relación en población escolar de Primaria* (Tesis Doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona: Barcelona.
- Montero, A. (2013). *Dinámicas familiares y procesos de socialización en el deporte en edad escolar* (Tesis Doctoral). Universidade da Coruña, La Coruña.
- Organización de Naciones Unidas (1989). Convención sobre los derechos del niño. En *Asamblea General de Organización de Naciones Unidas*, 20 de noviembre de 1989.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas*. Madrid: Nova.
- París, F. (2015). La práctica deportiva en España. En *III Congreso de la Federación de Asociaciones de Gestores del Deporte de España. Deporte: Una Cuestión de Estado*, Santander, 7 y 8 de mayo.
- Pastor, J.L. (2002a). *Aproximación histórica a la evolución de la Educación Física en España (1883-1990)*. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 21, 199-214.
- Pietro, M., Domenico, T. & Mazzeo, F. (2016). The drop-outs in young players. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(4), 1242-1246.
- Prapavessis, H., & Carron, A. V. (1997). Sacrifice, cohesion, and conformity to norms in sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1, 231-240.
- Rodríguez, E. (2006). *Fútbol para ejecutivos: Tácticas para mejorar día a día en tu trabajo*. Madrid: Esediciones.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tillard, B. (2011). Temps d'observation ethnographique et temps d'écriture. En CERSE - Université de Caen (Eds.) *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (pp. 35-50). Caen: Université de Caen.
- Tuero, C., Zapico, B. y González, R. (2012). Deporte en edad escolar y agentes sociales: estudio preliminar sobre la

relación entre familia, monitores y deportistas en la provincia de León. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 34-37

- Tuñón, I., Laiño, F. y Castro, H. (2014). El juego recreativo y el deporte social como política de derecho. Su relación con la infancia en condiciones de vulnerabilidad social. *Educación Física y Ciencia*, 16(1). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a04>
- Veroz, R. (2015). *Análisis comparativo del desarrollo de valores socio-educativos en competición de fútbol en iniciación* (Tesis Doctoral). Universidad de León: León.
- Viñas, J. y Pérez, M. (2011). *Estudio de los hábitos deportivos de la población escolar en España*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Zucchi, D.G. (2004). La dialéctica de la inclusión/exclusión en las prácticas corporales. Una aproximación crítica al problema. *Educación física y deportes*, 77, 30.

## Capítulo 7

# El trabajo de inclusión que llevan a cabo las maestras de USAER en el aula regular. Un estudio de caso

Juan Antonio Mercado Piedra  
Nora Celia Ramos Frausto  
Eduardo Manuel Salas Anguiano  
Universidad Pedagógica de Durango

### Resumen

La siguiente investigación hace un análisis del trabajo que realizan los maestros de USAER para tener aulas inclusivas a partir de las adaptaciones curriculares y la creación de ambientes de aprendizaje, que deben de estar diseñados de acuerdo a las necesidades que presenten los alumnos.

El estudio se realizó con 6 maestras y 1 supervisora de USAER, que a través de sus experiencias narraron sus testimonios del trabajo que realizan en sus diversas instituciones. El análisis de los datos se realizó con el programa Atlas Ti, que arrojó dos categorías de análisis: 1) adaptaciones curriculares y 2) crean ambientes de aprendizaje.

### Palabras claves:

Inclusión, adaptaciones curriculares, creación de ambientes de aprendizaje

## THE INCLUSION WORK THAT THE USAER TEACHERS CARRY OUT IN THE REGULAR CLASSROOM. A CASE STUDY

### **Abstrac**

The following research makes an analysis of the work done by USAER teachers to have inclusive classrooms based on curricular adaptations and the creation of learning environments, which must be designed according to the needs presented by the students.

The study was conducted with 6 teachers and 1 supervisor of USAER, who through their experiences told their testimonies of the work they do in their various institutions. The analysis of the data was carried out with the Atlas Ti program, which yielded two categories of analysis: 1) curricular adaptations and 2) create learning environments.

### **Keywords:**

Inclusive, curricular adaptations, creation of learning environments

## INTRODUCCIÓN

La palabra inclusión es un término a debatir en el nuevo modelo educativo 2017, que establece incorporar a los estudiantes con necesidades especiales a la escuela regular con la intención de cumplir con las normas establecidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La educación especial, los niños migrantes, los indígenas etcétera, son categorías de análisis de este campo de investigación, que ha encontrado una serie de variables para ser investigado con la finalidad de contribuir a la integración de todos en el aula.

La población con necesidades especiales ha sido objeto de atención de múltiples programas y acuerdos internacionales primordialmente organizados por la UNESCO, la PNUD, UNICEF y el Banco Mundial en los cuales se intentaba lograr la equidad para los sujetos que “presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que les corresponde por su edad (Secretaría de Educación Pública, 1994).

La inclusión debe ser entendido como un proceso holístico de las necesidades que puede tener un alumno dentro del salón de clases. Es importante aclarar que el enfoque inclusivo es ambiguo por sus procesos históricos que ha denota una serie de modificaciones políticas e institucionales que refleja la complejidad del concepto. A lo largo del tiempo, en educación especial, se ha trabajado con términos como: atención a la diversidad, necesidades educativas especiales y niños sobresalientes, que acortan el campo a grupos minoritarios de atención.

Cada concepto antes planteado, tiene una connotación distinta o similar según el documento o archivo que se consulte, es importante aclarar que dentro del proceso histórico en el que se construyó la educación inclusiva se fueron manejando diversos términos que se modificaban según la época y el lugar. En México durante los años 30, surge un movimiento sistematizado con la iniciativa de un grupo de médicos que preocupados por la atención a personas con deficiencia mental, ciegos, sordos y lisiados, iniciaron una

serie de actividades para atención y rehabilitación de este tipo de pacientes, siendo más un enfoque médico que pedagógico (Valdespino, 2015).

Los esfuerzos por dar educación a personas discapacitadas trajeron consigo la creación de licenciaturas como: Maestro Especialista en la Educación de anormales mentales e inadaptados infractores (1942); Maestro Especialista en la educación de niños y adultos ciegos (1945); Maestro Especialista en la educación de niños y adultos con trastornos de la audición y el lenguaje (1945); Maestro Especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor (1955); Maestro Especialista en la educación de deficientes mentales de inadaptados infractores (1964) y Maestro Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje (1974) (Valdespino, 2015, pp. 7-8), todo ello con la intención de dar pie a un nuevo modelo de educación que buscaba en primera instancia establecer espacio de igualdad para todos.

El inicio por crear espacios y proyectos para trabajar los problemas de aprendizaje en México, surgen según Valdespino (2015, p. 9) con la investigación realizada por un grupo de psicólogos pertenecientes a la Unidad de Detección de la Dirección General de Educación Especial, que detectaron y diagnosticaron en 1972-1973 a los alumnos que no adquirirían la lectura, la escritura y las nociones aritméticas a pesar de repetir el 1º y 2º grado escolar.

La pedagógica excluyente estuvo presente en los primeros pasos de la educación especial en México, muestra de ello fue la creación de las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento en 1960, bajo la premisa de que cada alumno debe ser útil así mismo y a la sociedad, por lo que en su plan de estudios se consideró una formación escolar básica, tomando en cuenta las asignaturas de los programas de primaria de la SEP, Español con énfasis en la lectura y la escritura, Ciencias Naturales, Matemáticas y Ciencias Sociales; de alguna manera eran los primeros esbozos de las adecuaciones curriculares. Por la tarde los alumnos a partir del 3er. año se quedaban a la iniciación de talleres de encuadernación, corte y confección, bisutería, carpintería; comían en la escuela

y en ese espacio se aprovechaba para fomentar hábitos de alimentación, de higiene personal y de convivencia (Valdespino, 2015, p. 9).

Los primeros bosquejos por institucionalizar la educación especial según Valdespino (2015), surgen en 1970 por la Profra. Odalmira Mayagoitia de Toulet, egresada de la primera generación de la Normal de Especialización, que presenta una propuesta para la creación de la Dirección General de Educación Especial en la Reunión Nacional de Estudios sobre problemas de salud, alimentación, asistencia y seguridad social, con una ponencia titulada: “La escolaridad en la rehabilitación de inválidos” en donde establece criterios económicos, humanistas y sociales en relación a la problemática de la desatención plantea al individuo con discapacidad, a su familia, a la escuela y a la sociedad, a partir del hecho de abandonarlos, lo que significa condenarlos a una injusta e inútil segregación y que indefectiblemente los lleva a una vida para-social o abiertamente antisocial.

La Dirección General de Educación Especial según Valdespino (2015) surge con la idea de promover una planeación correcta de propósitos, principios y valores, así como una clara concepción del significado de integración y normalización para incorporando a las personas ciegas, sordas, lisiados del aparato locomotor y menores infractores al sistema educativo regular, a través de la Unidad Técnica de Detección integrada por Psicólogos, Maestros Especialistas, Pedagogos y Trabajadoras Sociales, quienes llevaron a cabo la tarea de detección y diagnóstico.

Según Valdespino (2015) este servicio se fue expandiendo a 31 entidades federativas durante 1980, con el apoyo del Programa Primaria para todos los niños, de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal. Para la zona rural y suburbana el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), trabajó con estos alumnos y posteriormente durante los años de 1991-1992 se constituyó la transición hacia la integración educativa, con tres modalidades: atención del alumno en el aula regular, atención en el aula de apoyo y atención al alumno en el turno alterno en una escuela de

Educación Especial. Este modelo dio la pauta para la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

El modelo USAER dio paso a la vinculación entre la escuela regular y los servicios de Educación Especial, a través de las adecuaciones curriculares en cada grado escolar y reorientó, a partir de 1993 los servicios del Centros de Atención Múltiple (CAM), para atender a los niños que tienen diferentes problemas para desplazarse, comunicarse, de conducta, de aprendizaje y de adaptación, con la firme intención de cumplir con las políticas internacionales de una “Educación para Todos” que se estaba gestando en ese momento.

## **CONFORMACIÓN DE UNA POLÍTICA INCLUSIVA INTERNACIONAL**

En el marco de un neoliberalismo económico dictado por los grandes capitales políticos, se han generado líneas de acción para la educación que tienen que ser cubiertas por los diversos países. La globalización ha alcanzado a los sistemas educativos que tienen que trabajar acorde a las políticas internacionales establecidas por la UNESCO, OCDE y la ONU.

La “educación para todos”, concepto establecido en la conferencia Jomtien en Tailandia en los 90s, representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso alcanzado, ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos (UNESCO, 1990).

La declaración de Jomtien (1990), abrió las puertas para trabajar en las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU,

1993), estableciendo un concepto social basado en las relaciones existentes entre las limitaciones de las personas y, la actitud, la estructura y los proyectos de la sociedad (Campa, s/f).

La Declaración de Salamanca (España, 1994) trajo consigo acciones para establecer como principios rectores la capacidad de la escuela para encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluyendo a todos aquellos que presenten necesidades educativas especiales (Campa, s/f).

Considerándose como alumnos con necesidades educativas especiales a: "...niños discapacitados, bien dotados, niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas" (Secretaría de Educación Pública, 1994).

La "educación para todos" fue el parteaguas de una educación inclusiva que miraba hacia la defensa de los derechos humanos universales. Establecer en el sistema educativo las esperanzas de construir una mejor sociedad, dio inicio a un movimiento inclusivo que generó políticas públicas a partir del año 2000.

El trabajo de (2004) "índice de inclusión," diseñó materiales para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo de esto era construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, con el fin de derrocar las barreras del aprendizaje.

La visión por una educación inclusiva se llevó a cabo en el foro mundial sobre la educación, en Dakar (2000), proponiendo capacitar a los docentes en las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, implementando programas de estudios flexibles, diseñar múltiples estrategias y programar evaluaciones formativas y de carácter cualitativo.

La intención de este tipo de estrategias era establecer de manera sistemática la políticas públicas, que ayudaran a cumplir con el nuevo paradigma de educación que como lo muestra la Cumbre del Milenio llevada a cabo en Nueva York en el 2000, se ponderaba la lucha por la dignidad humana, la igualdad y la equidad, así como también la inclusión de per-

sonas vulnerables y el enfoque para promover la formación de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las políticas públicas de inclusión en Latinoamérica se trabajaron en la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (2001), que pretendían según Campa (s/f) hacer un análisis de las perspectivas para la región en materia de educación, dando como resultado la Declaración de Cochabamba que priorizaba los aprendizajes de calidad, la atención a la diversidad y la necesidad de fortalecer los procesos de integración educativa de todos aquellos niños y jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad y riesgo de exclusión.

La preocupación por apoyar el trabajo inclusivo trajo consigo la Declaración Mesoamericana de la Educación Inclusiva (2004), que giró en torno a la escuela inclusiva, el desarrollo profesional, el currículo y la participación de la familia y la comunidad.

Para poder lograr estos objetivos era necesario trabajar en lineamientos que establecieran las directrices para una educación que buscaba defender los derechos humanos en el individuo. El temario Abierto sobre educación Inclusiva (2004) según Campa (s/f) fue importante porque proporcionaba orientaciones para el desarrollo de procesos de inclusión, implementación de políticas educativas y estrategias para la atención a la diversidad desde los centros educativos.

Los contenidos legales y la normativa nacional de inclusión marcan una tendencia histórica en cuatro acontecimientos importantes: a) Declaración de Montreal sobre la Discapacidad Intelectual (2004), que invita a garantizar una ciudadanía plena a las personas que viven en estas condiciones en cumplimiento de los derechos de igualdad, no discriminación y autodeterminación; b) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que promueve, protege y asegura el goce pleno de todos sus derechos humanos y libertades fundamentales; c) Informe para la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos. Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe (2009), que expresa su preo-

cupación por no cumplir los objetivos planteados en el tema de inclusión e invita a replantear la política de atención, (...) valorando a la población con discapacidad de aportar a su propio desarrollo y al desarrollo de su comunidad (p.31); d) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014), la cual expresa su preocupación en México porque persiste una falta de escolaridad en los niños y niñas con discapacidad

## **LA INCLUSIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL**

El artículo 3ro Constitucional se modificó en 1993, permitiendo la accesibilidad de todos los individuos a la educación con igualdad de oportunidades sin importar su origen, etnia y lengua. Sin embargo, hasta el 2015 se reformarían 13 artículos en materia de educación inclusiva, siendo el más importante el artículo 41 que ratifica que la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes.

A partir de estas modificaciones a la ley se generaron políticas educativas preocupadas en la atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, haciendo adecuaciones curriculares a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (Ley General de Educación 2016).

Para el cumplimiento de estos objetivos se tuvo que trabajar en la formación y capacitación de maestros que promovieran la educación inclusiva y desarrollaran las competencias necesarias para su adecuada atención. En donde la educación especial incorporara los enfoques de inclusión e igualdad que promueven los organismos internacionales, involucrando a los padres de familia y al contexto social en el que se desenvuelven.

Según Campa (s/f, p.25), desde el año 2013, se han emitido una serie de leyes, acuerdos, lineamientos, normas y programas como: la Ley General del Servicio Profesional Docente (Perfiles, Parámetros e Indicadores), la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Sistema Básico de Mejora, el Programa Sectorial de Educación 2014-2018, el Acuerdo 711 de Programa de Inclusión y Equidad Educativa, los Lineamientos para la organización, el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en Educación Básica y Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar, con la intención de trabajar en ambientes incluyentes.

El Programa Sectorial de Educación (2013-2018) contempla una educación sin barreras, que permite la integración de todos los sectores de la población, asegurando la mayor cobertura, inclusión y equidad educativa a personas que presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes para eliminar las limitantes del acceso y permanencia en las escuelas a grupos vulnerables y con mayor riesgo de abandono y deserción escolar.

Hablar de inclusión desde un ámbito político conlleva una serie de acciones que permitan la aplicación completa del término, es decir, establecer infraestructura acorde a las necesidades de los individuos, respetar los derechos humanos universales y realizar adaptaciones curriculares en planes y programas de estudio que cumplan con este fin.

## **LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, UN PROPÓSITO DEL SISTEMA EDUCATIVO SIGLO XXI**

La inclusión educativa según la UNESCO (2006) se define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucrando cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular.

El sistema educativo regular debe estar preparado para poder construir un aprendizaje común en una diversidad social que coadyuva en el aula. La homogeneidad áulica se ha perdido por los diversos cambios sociales que le aquejan: la tecnología, las corrientes migratorias, la diversidad culturales y las necesidades educativas especiales de los estudiantes han establecido el ritmo de aprendizaje en un ambiente inclusivo que para Porter (2007) significa simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad.

Para Booth y Ainscow (2000, p.7) la Inclusión es: “un proceso de desarrollo que no tiene fin, porque siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de éste sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.”

La inclusión se debe de trabajar de manera colaborativa que comprometa a padres de familia, docentes y organismo gubernamentales que ayuden al desarrollo de las metas. En este sentido, la noción del término se va consolidando entorno a la no discriminación en las instituciones escolares que según López (2016) implica una actitud de reconocimiento de cada sujeto, independientemente de su lugar en la estructura social o en el espectro de identidades o pertenencia cultural.

El sistema educativo inclusivo debe de tomar en cuenta que “Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación, no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que el trabajo de las instituciones se debe ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes” (B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994). De manera que es necesario eliminar las clasificaciones, la etiquetación, la discriminación y considerar a la diferencia como una ca-

racterística común a todas las personas; es decir lo que nos hace iguales es ser diferentes.

Las características de una educación inclusiva según Hernández y Tobón (2016) recae en un enfoque socioformativo que trabaja en la transversalidad, que atienda a la diversidad del aula, promueva una educación de calidad para todos y atienda las necesidades y problemas propios de la sociedad del conocimiento y, para conseguir esto es necesario aplicar la metodología de Hernández y Vizcarra (2015) las acciones para llevar a cabo los procesos de: 1) Conformación de un equipo líder, 2) Claridad de las metas a logros, 3) Diagnóstica del contexto interno (escuela) y externa (comunidad), 4) Planteamiento y resolución de problemas de contexto, 5) Diseño curricular, 6) Establecimiento de estrategias de manera colaborativa, y 7) Evaluación con base en criterios y evidencias para la mejora.

El enfoque de la escuela inclusiva según Campa (s/f, p. 35) busca que una institución educativa reflexione acerca de sus prácticas, valores y su funcionamiento de tal manera, que le permita identificar todos aquellos obstáculos que presentan los alumnos y, en base a ello desplegar una serie de estrategias y acciones innovadoras para eliminarlos o minimizarlos.

El trabajo por crear ambientes inclusivos en las escuelas depende en gran medida de tres actores importantes: a) autoridades, b) docentes y c) padres, con el propósito de generar escuelas acogedoras que según López Melero (2005) favorece a los alumnos para aprender a vivir con la diversidad, porque se les otorga el mismo valor y, la diferencia se aprecia, como una característica que permite crecer en el aprendizaje, en la socialización y en valores.

Según Booth y Ainscow (2000), el objetivo de educación inclusiva es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, a través de la cultura, la política y las prácticas, para crear sociedades con valores y responsabilidad social que construya un aprendizaje activo de todos.

Para poder conseguir aprendizajes activos que trabajen en la inclusión es necesario diseñar estrategias de aprendi-

zaje que faciliten al docente este tipo de dinámicas. Se puede recurrir a diversas teorías que bien diseñadas pueden servir como alicientes para transformar un ambiente áulico que sea incluyente.

## **METODOLOGÍA**

El estudio de investigación cualitativa establece una relación con la naturaleza interpretativa, holística, dinámica y simbólica de todos los procesos sociales según Giddens (1979) que retratan la esencia de la realidad a través de observación y cuestionamientos del interés de sujeto.

El objetivo de la investigación es la acción humana y las causas de esas acciones que residen según Van Maanen (1983) en el significado interpretado que tienen para las personas que la realizan, constituyendo un conjunto de prácticas que para Denzin y Lincoln (1994) no se privilegia una metodología sobre otra, porque se construye a partir del carácter interpretativo, constructivista y naturalista del ambiente con el sujeto.

La realidad se interpreta a través de los instrumentos para recolectar la información, que ayudan al investigador a mantener la objetividad del fenómeno, al no influir en la acción de su objeto de estudio. Aunque las prácticas de recolección de datos pueden ser variadas, según Cook (1979) la idea de la investigación cualitativa es dar como resultado información o descripciones de situaciones, eventos, gentes, acciones recíprocas y comportamientos observados, citas directas de la gente y extractos o pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros y estudios de casos prácticos, que contribuyen a la comprobación de los hechos científicos.

Es importante mencionar que dentro del desarrollo sistemático de la investigación, el investigador, observa, analiza y determina que problemáticas de acción categorizará para estudiarlas, sin manipular el ambiente ontogénico en donde ocurren los hechos.

Las acciones para trabajar los hechos ocurridos en determinado espacio, siempre tienen que ser trabajadas a partir de sus acciones, sin manipulación o sesgo del investigador,

es por ello, que se decidió trabajar con la narrativa testimonial que a través de sus vivencias pudieron expresar sus experiencias en el trabajo de inclusión en la escuela regular, haciendo adecuaciones curriculares con estudiantes y creando ambientes de aprendizaje acorde a las necesidades de cada alumno.

La narrativa testimonial según Gadamer (1984) se fundamenta en toda vivencia entresacada de la continuidad de la vida y referida al mismo tiempo al todo de está; la vivencia son unidades de significado, unidades de sentido que marcan la experiencia del sujeto.

Esta idea por interpretar los hechos o sucesos conllevarán al investigador a reflexionar, cuestionándose ¿Cómo los maestros de USAER trabajan los procesos de aprendizaje de sus alumnos para lograr su inclusión en la escuela regular?; ¿Cómo trabajan las adaptaciones curriculares con los estudiantes?; ¿Qué estrategias cognitivas trabaja con los alumnos?; ¿Cómo crea los diversos ambientes de aprendizaje? Y ¿Qué condiciones de aprendizaje inclusivo establece con los estudiantes?

## **TÉCNICAS**

Los maestros USAER son la población seleccionada para este trabajo, utilizando las entrevistas a profundidad y grupo focal, como técnicas de investigación para recabar datos sobre cómo establecen las adaptaciones curriculares, las estrategias cognitivas, la creación de ambientes de aprendizaje y las condiciones de aprendizaje. Para la entrevista, se buscó un lugar cercano a la persona, con la intención de facilitar el acceso y la disponibilidad de tiempo.

La duración de la entrevista fue de una hora en promedio, conforme el desarrollo de las preguntas.

El grupo focal, tuvo una duración de dos horas, con 6 integrantes, todas ellas maestras de educación especial que han trabajado en USAER y su vínculo con la escuela regular. El espacio en donde se realizó el grupo focal, fue un lugar cerrado, sin ruido y cuenta con recursos tecnológicos para la grabación o filmación de video.

Los relatos contados por los siete participantes; seis maestros y una supervisora de USAER, se estudiaron de manera separada para realizar categorías de análisis a través de codificaciones que ayudan a sistematizar de manera clara significados, relaciones y prácticas docentes, que desde su experiencia han trabajado para la inclusión.

El análisis de estas historias fue realizado con la herramienta informática *Atlas Ti* versión 7.5, formando familias, categorías y diagramas que sirven para reconstruir las experiencias vividas, que se integran al proceso de investigación para recrear el trabajo realizado por los maestros de USAER en el tema de inclusión, reflexionando los hallazgos para añadirlos en la discusión de resultados del estudio.

## RESULTADOS

El análisis del grupo focal y la entrevista a profundidad dio como resultado cuatro pre-categorías, sistematizadas en dos redes que se vuelven generales por la importancia que le asignan los participantes a través de su relación con el trabajo que se hace para incluir a todos los alumnos en las actividades de aprendizaje en la escuela regular.

Las categorías finales son (figuras 1 y 2): a) Adaptaciones curriculares y b) Creación de ambientes de aprendizaje, que a través de estas familias reflejan los códigos más repetidos por los actores en la investigación. Las adaptaciones curriculares inclusivas, están comprendidas por dos ramificaciones: 1) Adecuaciones en el trabajo del aula y 2) Discapacidad. Los códigos que comprenden la primera pre-categoría están relacionados con: adecuaciones en materias de español y matemáticas y la segunda: en motriz, ceguera, hipoacusia, síndrome Down, rezago educativo y problemas en la conducta.

La creación de ambientes de aprendizaje, es parte de dos pre-categorías: 1) función del maestro donde se encuentran los códigos de sistematización, métodos, expediente, intervención, sensibilización y trabajar con la inclusión; 2) actividades del maestro: plan, estrategias, necesidades de adaptación grupales, contenidos y planeaciones adaptadas.

Figura 1. Pre-categorías que son parte de la categoría  
Adaptaciones curriculares inclusivas.

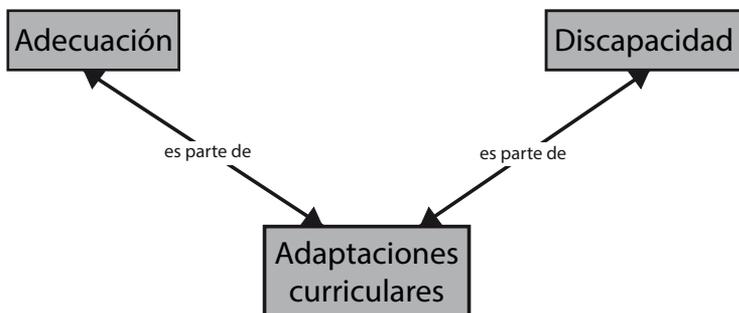
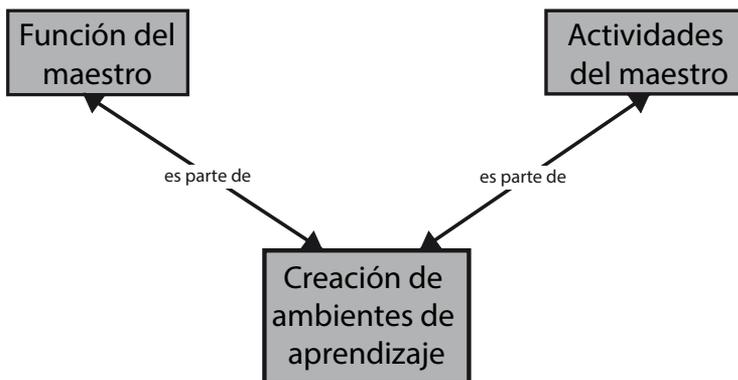


Figura 2. Pre-categorías que son parte de la categoría  
Creación de ambientes de aprendizaje.



## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las adecuaciones curriculares y la creación de ambientes de aprendizajes inclusivos, favorecen el desarrollo de aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales. La idea por transformar una educación inclusiva conlleva una serie de responsabilidades de todos los sectores: maestro, supervisores, jefes de sector, directivos y funcionarios públicos deben trabajar para que este término sea adoptado por el sistema educativo.

La adecuación curricular según Garrido (2002, p. 53) la define como las modificaciones que son necesarias para realizar en los diversos elementos del currículo básico para adecuarlos a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplican, sin embargo, dentro del aula existen profesores que no los llevan a cabo:

“yo como maestra de USAER planeo actividades de acuerdo a las necesidades de cada alumno, no obstante, existen maestro de grupo que no las siguen, es por ello que tengo que sensibilizar al maestro para que pueda trabajar con las adaptaciones propuestas para los niños con NEE. (Necesidades educativas especiales) (MU1).”

El trabajo de aprendizaje con los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde la experiencia del maestro USAER (MU) representa un reto importante para su adaptación:

“El trabajo que realizamos los maestros de educación especial es arduo, he tenido un niño con hipoacusia severa, síndrome de down, autismo y discapacidad motriz, entonces lo que hago es coordinarme desde la primera reunión del CTE, cuando se establece la ruta de mejora establecemos días para trabajar las adecuaciones, cuando el maestro de educación física saca a los niños aprovechamos para trabajar las adecuación curriculares en el aula...”

Las adecuaciones que comúnmente se hacen es tener a los niños adelante, que tengan el apoyo de algún compañero de manera tutorial y sobre todo implementar algunos otros métodos por las necesidades que presentan... los contenidos tienen que ser muy bajitos por las condiciones de cada uno de ellos y sobre todo la implementación de métodos alternos, por ejemplo: el lenguaje de señas para trabajar con el niño con hipoacusia, la caja de secuencia para trabajar con el niño autista; con el niño de discapacidad motriz estuve implementando el método Troncoso esto para favorecer la lectoescritura, al igual que con el niño con síndrome de down, sólo que con él llegamos hasta la primera etapa, porque su discapacidad es severa (MU2).”

En el caso de un alumno con NEE (necesidades educa-

tivas especiales) según Sánchez (2002, p. 276), la respuesta podrá consistir en una intervención individualizada para facilitar su integración dentro del grupo/clase, respuesta que consistirá en ajustes, cambios organizativos, metodológicos y/o materiales, adición de recursos, introducción, priorización, desarrollo, matización de los objetos y contenidos de las áreas en los distintos cursos y/o ciclos entre otros. El trabajo potencializador del aprendizaje es la creación de ambientes de aprendizaje:

“como maestra de USAER trabajo principalmente en los contenidos y la planeación, el problema es que a veces te dan la planeación y te das cuenta que es la de la semana pasada, y es ahí cuando se dificulta, pero de todas maneras si se hacen adaptaciones en todos los contenidos porque llevan secuencia... lo que a mí me ha funcionado es hacer la adecuación en materiales e ir a verificar si tienen los materiales y si no brindarle ya sea hojas de trabajo o material, me gusta mucho trabajar con material que manipule [el alumno], entonces yo le recomiendo que trabajen rompecabezas. Me gusta llevarle [al alumno] el rompecabezas, para hacerle más facilidad la tarea al maestro del grupo, porque si lo he dejado así a que lo platique o se sensibilice, como que no se lleva a cabo tanto, si yo le pongo los materiales para trabajar ciertos contenidos temáticos es más fácil que lo haga, -yo llevo ciertos materiales- (MU4).

La elaboración de una ACI (adaptación curricular individualizada) consistiría en concretar decisiones sobre: 1) las prioridades de la intervención educativa para un determinado alumno en relación a los elementos del currículo general (incluidas sus posibles modificaciones) y 2) La participación del alumno en las actividades generales, o en otras actividades, en el contexto del centro docente, de acuerdo con las prioridades curriculares estimadas (Giné, 1996). Las decisiones se toman en conjunto con maestros de USAER y docente regulas que planean las acciones para trabajar con la inclusión:

“por ejemplo, cuando entramos al ciclo escolar hacemos una evaluación de diagnóstico de los niños que ya tene-

mos en registros y niños que no están en registro... ya cuando estamos en actividades escolares lo primero es hacer el diagnóstico de evaluación -diagnóstica del alumnos con necesidades especiales- a partir de ahí trabajamos con el departamento de psicología, trabajo social, USAER y la maestra de grupo para ver si son niños con necesidades en el aprendizaje, se analizan los planes y programas con los contenidos que se van a trabajar; si el niño está en el silábico en un tercer grado tenemos que bajar todos los contenidos para que se haga la adaptación, haciendo un plan de intervención que se le presenta a la familia -mucho influye la familia- (MU1)"

Las adecuaciones curriculares en educación especial se deben hacer en la metodología de trabajo del maestro según la supervisora USAER:

"las recomendaciones que yo hago al maestro regular es que trabaje dinámicas para que incluya a los alumnos rezagados o con necesidades especiales, es decisión del maestro trabajar la metodología que recomiendo, lo que hago es regresar al grupo y revisar que se estén trabajando... También recomiendo hacer ajuste a los *Propósitos*, es decir, hacer adecuaciones a los contenidos que queremos acorde al ciclo escolar, por ejemplo: que el niño sepa multiplicar o empiece la suma, mejorando los contenidos y ajustando la Evaluación [al nivel de aprendizaje de estudiante] (SU1)"

La creación de ambientes de aprendizaje tiene una relación con las actividades que planea el docente. La función del maestro USAER es diseñar estrategias de aprendizaje a través de los materiales, la infraestructura escolar y la planeación del docente frente a grupo con el fin de incluir con estos diseños a los niños con discapacidad o rezago académico.

El ambiente de aprendizaje de estar centrado en tres aspectos: 1) en quien aprende; 2) en el conocimiento y 3) en la evaluación (Bransford, Brown & Conking, 2007), el maestro frente a grupo debe diseñar ambientes acorde a las necesidades de los alumnos:

"es Importante crear ambientes de aprendizaje pero no es fácil hacer esto, es necesario que el maestros se sien-

ta comprometidos porque aún y cuando tengan el tiempo para hacer los ajustes no lo realizan... yo tengo material electrónicos para todos los grupos, entonces cuando va un maestro de x grupo y me pide que lo apoye le proporciono el material según lo que esté trabajando, por ejemplo: si están viendo el cuento en cuarto grado, le sugiero que trabaje con uno de primer grado... (MU3)”

“Nosotros vamos directamente con los maestros y les decimos que nos digan que temas va a trabajar en la semana, para nosotros hacer la planeación y hacemos nuestras ambientes de aprendizaje en el aula regular, ponemos las actividades trabajando con material Concreto... (MU6)”

## CONCLUSIÓN

La inclusión dentro del aula es un término ambiguo en el trabajo escolar; la dificultad por crear ambiente de aprendizaje conlleva una serie de responsabilidades que el docente regular debe adquirir, para trabajar acorde a las necesidades educativas de los niños.

El apoyo y relación que debe de tener los maestros regulares y de USAER debe ser de suma importancia para construir la inclusión en los diferentes contextos educativos, a sabiendas de que las necesidades de infraestructura y materiales son comunes en las escuelas.

El interés por adaptar planes y programas de estudio a las necesidades del alumno, conlleva a realizar una reflexión por parte de los docentes que deben tener en cuenta el trabajo heterogéneo de sus alumnos, con la intención de generar ambientes inclusivos que desarrollen las habilidades de aprendizaje para todos.

El trabajo áulico se compone de diversos aprendizajes que deben ser diseñados por los docentes, en el caso de estudiantes con NEE, es necesario apoyarse con los maestros de educación especial y trabajar acorde a las necesidades del alumno, estableciendo un diagnóstico, para realizar adaptaciones curriculares que faciliten el aprendizaje y pueda ser evaluados a partir de los avances adquiridos.

Las adaptaciones curriculares deben de estar planeadas

por el docente, sin segregar a los alumnos. En ocasiones este diseño de actividades se realizan sin darse cuenta:

el profesor de grupo en ocasiones realiza adecuación sin que se dé cuenta, pone al alumno adelante, le lleva materiales para que trabaje de manera individual o recurre a algún compañero para que ayude a quién lo necesita, -esas son adaptaciones- (MU2)...,

Sin embargo, también existe la otra cara de la moneda en donde el director no acepta el sistema USAER, porque considera que es mucho trabajo, prefiere simular que está trabajando con niños que necesitan estar incluidos, pero sin tener ningún apoyo (MU4).

## REFERENCIAS

- Booth, T y Ainscow M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO Center for studies o inclusive education.
- Bransford J, Brown A y Cocking (2007). *La creación de ambientes de aprendizaje en la escuela*. México: SEP.
- Cardenas T. (2014). *México: Integración/Inclusión*. en: Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Clade C. (2009). *Derecho a la educación con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*.
- García Cedillo (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Garrido J. (2002). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y de Educación especial*. Madrid: CEPE.
- Giné C. (1996). *La evaluación psicopedagógica. Un modelo interactivo y centrado en el currículo*. Viña del Mar: Ministerio de Educación de Chile, Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial.
- Hernández, J. S., & Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson.

- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, (27), 35-52. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/15034/14413>
- Sánchez, A. (2002). Adaptaciones Curriculares para alumnos con discapacidad intelectual, en *Discapacidad intelectual. Desarrollo, comunicación e intervención*, Madrid: CEPE.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER) en las escuelas de educación básica*. México. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación. (2017) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Enero 2018 [en línea] Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf)
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales*. España.
- UNESCO (1996). *Informe de la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Francia.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial Sobre la Educación*. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva*. Santiago de Chile.
- UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia.
- Valdespino L. (2014). *La educación especial en México y la atención a la diversidad*. en: Marco Conceptual y Experiencias de la Educación Especial en México. Instituto Universitario Anglo Español.

## **Capítulo 8**

# **Factores que intervienen en el aprendizaje de alumnos con dificultades para aprender. Caso Brayán**

Teresita de Jesús Cárdenas Aguilar  
Secretaría de Educación del Estado de Durango  
Red Durango de Investigadores Educativos

### **Resumen**

Esta investigación fue construida con una metodología cualitativa: el estudio de caso. Para ello se utilizaron diversos instrumentos que fueron interpretados para identificar los factores que facilitan y los que obstaculizan el aprendizaje en alumnos con dificultades para Aprender tipo IV con TDAH y como resultado se obtuvo un mapa conceptual que sistematiza los resultados obtenidos considerando como principales factores facilitadores a: las actividades didácticas, la actitud de la madre de familia y la actitud del alumno y como principales factores obstaculizadores a: conductas obstaculizadoras en el alumno, características psicológicas desfavorables, dificultades en habilidades para aprender, problemas neurológicos y situación familiar desfavorable.

### **Palabras clave:**

Factores de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

## FACTORS THAT INTERVENE IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES. BRAYAN CASE

### **Abstract**

This research was constructed with a qualitative methodology: the case study. To this end, various instruments were used that were interpreted to identify the factors that facilitate and those that hinder learning in students with learning disabilities in Type IV with ADHD. As a result, a conceptual map was obtained that systematizes the results obtained, considering as main facilitating factors a : the didactic activities, the attitude of the mother of the family and the attitude of the student and as main obstacles to: hindering behaviors in the student, unfavorable psychological characteristics, difficulties in learning skills, neurological problems and unfavorable family situation.

### **Keywords:**

Learning factors, learning difficulties, Attention Deficit Hyperactivity Disorder

## ANTECEDENTES DEL CASO Y DEL CONTEXTO

Brayan es un alumno de 9 años de edad que cursa el 3er. Grado de educación Primaria en una escuela pública ubicada al noreste de la ciudad de Durango, Dgo.; zona en la que predominan habitantes de bajos recursos económicos, bajo nivel académico, problemas sociales como drogadicción, alcoholismo, pandillerismo, grupos distribuidores de drogas, madres solteras y muy poco interés en la escolarización de sus hijos.

Resultados del estudio psicológico: como resultado de la aplicación del Test EDAH (Evaluación del trastorno por Déficit de Atención) aplicado por la psicóloga de USAER en enero del 2017 Brayan obtuvo los siguientes resultados:

- Alto riesgo de hiperactividad e impulsividad (percentil de 96), manifiesto en su intranquilidad, estar fuera de su lugar la mayor parte del tiempo, distrae a sus compañeros, actúa de forma inmediata y poco reflexiva, no prevé consecuencias y responde antes de que se concluya la pregunta; además presenta dificultades perceptivas lo cual le dificulta la estructuración de la información que recibe.
- Riesgo moderado en la atención (percentil de 90), esto implica que se distrae fácilmente y no logra centrar su atención en las actividades que realiza, lo cual influye en un bajo rendimiento escolar.
- Riesgo elevado de problemas de conducta (percentil de 95) ya que no logra realizar actividades cooperativas con su grupo, no puede establecer relaciones interpersonales.
- En el área intelectual presenta un Nivel Inferior al Término Medio (Test de RAVEN aplicado en septiembre del 2016), con un desfase de medio año entre su edad mental y edad cronológica.
- En lo emocional reflejaba ansiedad y retraimiento (Test de Bender).

*Reporte médico:* neuropediatría manifiesta como diagnóstico atención dispersa y leve retraso mental con trastor-

no del aprendizaje (septiembre del 2016) además de Deficit de Atención con Hiperactividad.

*Evaluación del ambiente socio-familiar:* En el estudio de trabajo social (2015-2016) resultó que:

- En el ámbito escolar hay poco manejo de reglas y límites, no termina trabajos, se distrae con mucha facilidad y distrae a otros, sólo es ayudado por una compañera, no tiene amigos en su salón, no lleva todos los materiales de trabajo, constantemente se sale del salón y visita el aula de USAER para pedir apoyo. Se siente apoyado por la maestra de grupo. Se interesa por realizar algunos trabajos, copia a sus compañeros, se molesta porque no se hacen las cosas como él pide y se niega a trabajar hasta que se le pasa el coraje. Falta a clase constantemente debido a problemas de salud o a citas con el médico.
- En lo familiar resultó que vive con el abuelo materno (quien se molesta porque el niño no puede aprender), un tío y la mamá de 25 años de edad, soltera trabaja en una maquila de 5 de la tarde a 1 de la mañana. Ella lleva al niño a la escuela e intenta que haga las tareas y algunas actividades especiales, trata de dormir por las mañanas y atender la casa.

## **IDENTIFICACIÓN DEL TEMA**

En este caso el tema a investigar se refiere a *los factores que intervienen en el aprendizaje de la escritura de alumnos con dificultades de aprendizaje tipo IV Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).*

## **Propósito**

Conocer los factores que intervienen en el aprendizaje de la escritura de Brayan, un alumno con dificultades de Aprendizaje Tipo IV que cursa el 3er. Grado de en la Escuela Primaria Federal Profr. Máximo Gámiz Fernández de la ciudad de Durango, Durango, durante el ciclo escolar 2016-2017.

## Marco conceptual

*Dificultades de aprendizaje*: se considera que las dificultades de aprendizaje se refieren a aquellos “alumnos con problemas para aprender las tareas escolares, que no se deben a causas sensoriales, a privaciones crónicas ni a graves discapacidades intelectuales... (además de que) rinden por debajo de su capacidad” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005, pp. 9-10).

*Dificultades de aprendizaje tipo IV Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. Éste es un trastorno que se debe a factores personales de carácter grave debido a alteración neuropsicológica que provoca dificultades en la autorregulación, memoria, atención, relaciones sociales y metacognición, no obstante, con el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psicoeducativo la cronicidad del problema disminuye significativamente.

## Narración del caso

Brayan es atendido en USAER, primero en subgrupual junto a dos alumnos de 2º grado, pero debido a sus dificultades de atención fue necesario cambiarlo a atención individualizada. En la Figura 1 se muestran las actividades que se han realizado.

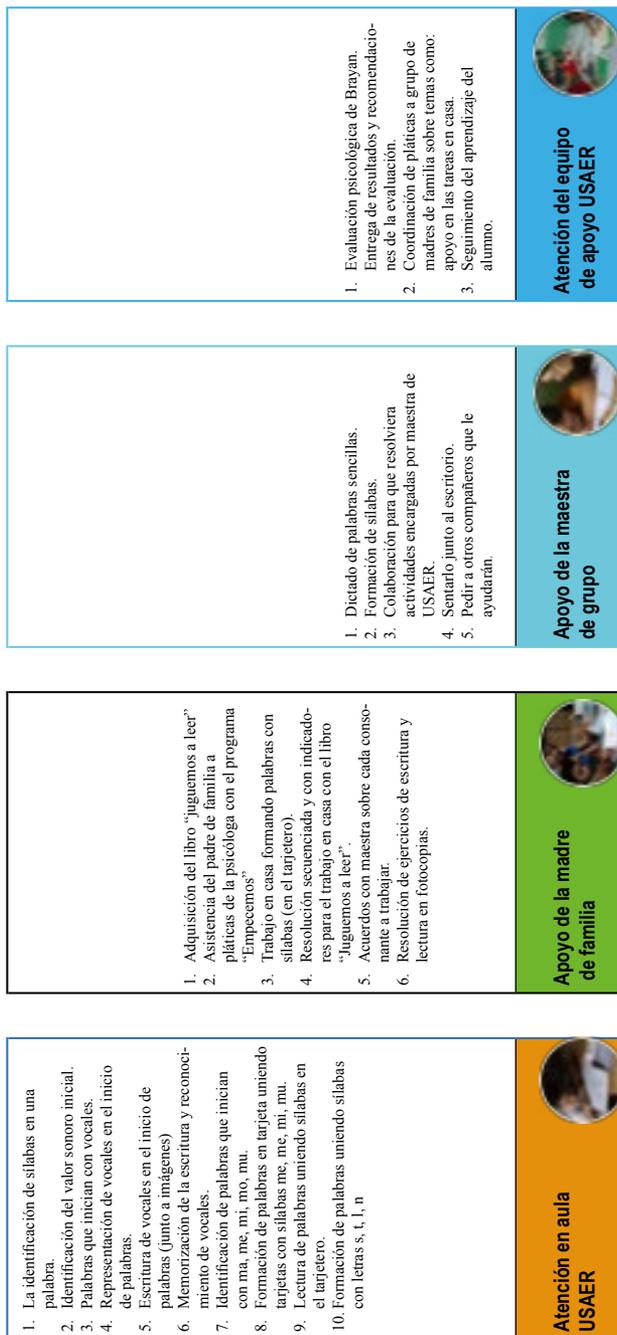
## Metodología

Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo con la metodología de Estudio de casos (Stake, 1998), esto implica diferenciar entre los dos elementos que lo integran: el caso y el tema. En este estudio el caso que se investiga es el *aprendizaje de la escritura de Brayan* y el tema es: *factores que intervienen en el aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo IV con TDAH*.

## Pregunta general de investigación

¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo IV con TDAH?

Figura 1. Narración de actividades realizadas en la atención de Brayán en USAER.



## Técnicas e instrumentos de investigación.

En esta investigación se utilizaron los siguientes recursos metodológicos:

*Técnicas de investigación:* entrevista a madre de familia, a maestra de grupo y al alumno.

*Instrumentos de investigación:* planeaciones de clase (Pl), cuestionario para entrevistas (En), cuaderno de trabajo del alumno (Cu), evaluaciones semestrales (Ev) y expediente del alumno (Ex).

*Tipos de preguntas de investigación para entrevistas:* se aplicaron entrevistas utilizando tres tipos de preguntas: informativas, evaluativas y temáticas.

## Interpretación de la información

La información obtenida de los instrumentos utilizados se interpretó mediante el procedimiento que recomiendan Coppens y Van de Velde (2005) para identificar los factores que facilitan y los que obstaculizan un tema social, en este caso, el aprendizaje en niños con dificultades de aprendizaje Tipo IV. Este procedimiento se estructura de cuatro momentos que a continuación se describen.

### a) Identificación de factores y consecuencias en el aprendizaje

Para identificar los factores facilitadores y las consecuencias positivas, así como los factores obstaculizadores y las consecuencias negativas se capturaron las entrevistas de la maestra, de la madre de familia y del alumno y se estableció un código para cada uno de ellos y en seguida se capturaron en una tabla en donde se clasificaron, se codificaron y se les asignó un número.

Pl.1	Planeación de clase. Párrafo 1
Ex.1	Expediente del alumno. Página 1
Ev.1	Evaluación del alumno. No. 1
En. Ml. 1	Entrevista a la maestra. Párrafo 1
En. Ma. 1	Entrevista a la madre de familia. Párrafo 1
En. Al. 1	Entrevista al alumno. Párrafo 1
Cu. 1	Cuaderno del alumno. Página 1

A continuación se agruparon por semejanzas cada uno de los factores y cada una de las consecuencias y como resultado se obtuvieron en total 10 factores facilitadores y 7 consecuencias positivas (Tabla 1) y 8 factores obstaculizadores y 2 consecuencias negativas (Tabla 2).

### b) Priorización de factores y consecuencias.

Los factores facilitadores y las consecuencias positivas, así como los factores obstaculizadores y las consecuencias negativas se analizaron por separado en Tablas de Cruce y se aplicaron las fórmulas para obtener el nivel de influencia de cada Factor y el nivel de impacto de cada Consecuencia:

$$\text{Nivel de influencia del Factor 1} = \frac{\text{Nuevo peso del factor} \times 100}{\# \text{Total de consecuencias}}$$

$$\text{Nivel de influencia de la Consecuencia A} = \frac{\text{Nuevo peso de la Consecuencia} \times 100}{\# \text{Total de factores}}$$

**Tabla 1. Cruce entre factores facilitadores y consecuencias positivas.**

Factores facilitadores	Consecuencias positivas							Frecuencia de factores	Nivel de influencia de factores
	a. Respuestas del alumno (f=13)	b. Avances en escritura (f=7)	c. Autopercepción del alumno (f=4)	d. Visión que se tiene del alumno (f=2)	e. Participación de la familia (f=1)	f. Promoción de grado (f=1)	g. Resuelve actividades (f=1)		
1. Actividades didácticas (f=31)	X	X	X	X	X	X	X	7	100%
2. Recomendaciones de atención al alumno (f=21)		X		X	X			3	42%
3. Actitud del alumno (f=7)	X	X	X	X	X		X	6	85%
4. Materiales didácticos (f=6)	X	X			X		X	4	57%
5. Estrategias de intervención en el aula (f=3)	X	X			X		X	4	57%
6. Actitud de la mamá (f=3)	X	X	X	X	X	X	X	7	100%
7. Atención médica (f=2)		X			X		X	3	42%
8. Lo que le agrada al alumno (f=2)	X	X	X	X			X	5	71%
9. Estilo de aprendizaje (f=2)	X	X				X	X	4	57%
10. Observación del alumno (f=1)	X	X		X	X		X	5	71%
Frecuencia de consecuencias	8	10	4	6	8	3	9		
Nivel de impacto de las consecuencias	80%	100%	40%	60%	80%	30%	90%		

Los Factores Facilitadores que resultaron con mayor influencia en el aprendizaje del alumno son: las actividades didácticas (100%), la actitud de la mamá del niño (100 %) y la actitud del alumno (85 %). Mientras que las consecuencias positivas con mayor impacto en el aprendizaje del alumno son: avances en la escritura (100 %), resuelve actividades (90 %), respuestas del alumno (80 %) y la participación de la familia (80 %) (Tabla 1).

En cuanto a los factores que obstaculizan el aprendizaje del alumno se obtuvo que los que más influyen son: las conductas obstaculizadoras del niño (1000 %), las características psicológicas desfavorables del alumno (100 %), sus dificultades en las habilidades de aprendizaje (100 %), los problemas neurológicos del alumno (100 %) y la situación familiar desfavorable (100 %), esto se observa en la tabla 2.

**Tabla 2. Cruce entre factores obstaculizadores y consecuencias negativas.**

Factores obstaculizadores	Consecuencias negativas			
	a. Aprende lentamente (f=3)	b. No logra aprender a escribir (f=7)	Frecuencia de factores	Nivel de influencia de factores
1. Conductas obstaculizadoras en el niño (f=19)	X	X	2	100%
2. Características psicológicas desfavorables en el alumno (f=19)	X	X	2	100%
3. Dificultades en las habilidades de aprendizaje (f=12)	X	X	2	100%
4. Problemas neurológicos en el alumno (f=12)	X	X	2	100%
5. Situación familiar desfavorable (f=6)	X	X	2	100%
6. Comentarios desfavorables de los médicos (f=3)	X		1	50%
7. Nivel bajo de aprendizaje (f=2)	X		1	50%
8. Relaciones en el salón de clase (f=2)	X		1	50%
Frecuencia de consecuencias	8	5		
Nivel de impacto de las consecuencias	100%	62%		

### c) Análisis sistémico de factores (redes explicativas).

El análisis sistémico de factores consiste en revisar con mayor profundidad los factores facilitadores y obstaculizadores que obtuvieron el porcentaje más alto en el nivel

de influencia en el cruce anterior, pues según Coppens y Van de Velde, se considera que tienen un “efecto vigente” es decir que ejercen influencia sobre la dinámica del tema: el aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo IV con TDAH.

Este análisis permite analizar los fenómenos que aparecen en la en la realidad con sus determinaciones más profundas a través de redes explicativas en las que se van analizando las causas y las consecuencias estructurales uniéndolas con flechas de distintos colores y obteniendo así nudos críticos en donde confluyen más flechas.

En este caso se sometieron a análisis sistémico de factores mediante redes explicativas los factores facilitadores: actividades didácticas, actitud de la madre de familia y actitud del alumno y los factores obstaculizadores: conductas obstaculizadores del niño, características psicológicas desfavorables en el alumno, problemas neurológicos en el alumno y situación familiar desfavorable.

En las *actividades didácticas*, consideradas el factor que más facilita el aprendizaje de Brayan (puede observarse en la red explicativa de la tabla 3) los principales nudos críticos se centran en la redacción, dentro de la cual destacan como las actividades que más favorecieron el aprendizaje de la escritura: hacer pedidos por escrito en la tiendita, escribir enunciados a través de secuencias de imágenes, responder con palabras escritas a preguntas que le lee el maestro. Se agregan además actividades para el aprendizaje de grafías como la escritura de palabras acompañadas de imágenes y actividades de escritura de enunciados en donde el nudo crítico se centra en dictado de enunciados de tres palabras.

**Tabla 3. Red explicativa del factor facilitador 1. “Actividades didácticas”.**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
1. Actividades didácticas	Análisis fonológico	Escribe la letra inicial de cada palabra
		Completa palabras
		Da un aplauso por cada sílaba de una palabra
		Pega un cuadrito por cada sílaba de una palabra
		Escribe en un cuadrito para cada sílaba
	Aprendizaje de grafías convencionales	Escritura de palabras acompañadas de imágenes
		Sopa de letras
		Ditado de palabras
		Escribe la letra inicial de cada palabra
		Completa palabras
		Reconoces sílabas
		Identifica la letra inicial, de entre varias
		Escribe varios renglones con la letra
		Pega imágenes que inician con la letra a aprender
		Pasa la letra en una hoja grande y la vez escribiendo en cada dobles
		Copia la palabra del envase de un producto
		Forma palabras uniendo sílabas impresas
	Escritura de enunciados	Completa las palabras de un enunciado escrito (de tres palabras)
	Ditado de enunciados de tres palabras	
	Redacción	Se escribe un cuento que el niño dicta
	Responde con palabras escritas a una pregunta escrita que le lee el maestro	
	Inventa nombres escritos combinando palabras	
	Hace pedidos por escrito en el juego de la tiendita	
	Escribe enunciados a partir de secuencias de imágenes	

Respecto a la actitud de la madre de familia, lo que más favorece el aprendizaje de estos niños es que la madre realice lo que le proponen los especialistas, que asista rápidamente a la atención que el niño necesite, que lo lleve al psicólogo y que le administre el medicamento que le prescriben.

Tabla 4. Red explicativa del factor facilitador 2. "Actitud de la mamá".

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
2. Actitud de la madre de familia	Echarle ganas a la atención del niño	Hacer lo que le manden.
		Ir rápidamente para que lo atiendan.
		Llevarlo al psicólogo
		Darle el medicamento

También es de gran importancia la disposición para trabajar que presenten estos alumnos (que realice las actividades que le solicitan), que intente realizar lo que se le pide (que intente escribir, que intente leer, que intente trabajar más) y que realice las actividades en clase.

Tabla 5. Red explicativa del factor facilitador 3. "Actitud del alumno".

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
3. Actitud del alumno.	Disposición para trabajar	Realizar las actividades que se le solicita.
		Copiar a sus compañeros.
		Terminar los trabajos.
	Intentar	Intenta escribir
		Intenta leer
		Intenta trabajar más
	Realizar las actividades	Trata de hacer los trabajos igual que sus compañeros
	Trata de escribir su nombre	
	Realiza las actividades de clase	

En los factores obstaculizadores destaca en el factor 1, las conductas obstaculizadoras como: reacciones distractoras (bostezar, perder la mirada, distraerse con objetos, hacer comentarios o preguntas fuera del tema, cansancio, somnolencia, etc.) y conductas desfavorecedoras en el aula (no participar en las actividades, no realizar trabajos, salirse del

salón, copiar respuestas sin resolver la actividad, deambular por el salón).

**Tabla 6. Red explicativa del factor obstaculizador 1.**  
**“Conductas obstaculizadoras en el alumno”.**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
1. Conductas obstaculizadoras en el alumno.	Reacciones distractoras	Bosteza
		Pierde la mirada
		Se distrae con objetos que le rodean
		Hace comentarios o preguntas ajenas al tema
		Se cansa con facilidad
		Trata de cambiar de actividad
		Sin disposición para trabajar
	Conductas desfavorecedoras en el aula	Presenta somnolencia
		No participa en las actividades del aula
		No realiza los trabajos
		Constantemente se sale del salón
		Sólo trata de copiar las actividades y no las resuelve
		Deambula por el salón

En el factor obstaculizador 2 que se refiere a las características psicológicas del alumno que obstaculizan su aprendizaje resalta el riesgo moderado de déficit de atención en el que se incluyen las dificultades para aprender.

**Tabla 7. Red explicativa del factor obstaculizador 2.**  
**“Características psicológicas desfavorables en el alumno”.**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
2. Características psicológicas desfavorables en el alumno.	Riesgo elevado de hiperactividad e impulsividad	Tiempo fuera de lugar
		Excesiva inquietud motora
		Distrae a sus compañeros
		Actúa de manera inmediata
		Poco reflexivo
		No piensa en las consecuencias
		Responde a preguntas antes de que se termine de plantearlas
	Riesgo moderado de déficit de atención	Dificultades perceptivas
		Se distrae fácilmente
		Bajo rendimiento escolar
	Riesgo elevado de trastorno de conducta	Tareas inconclusas
		Dificultades para aprender
		Dificultades para actividades cooperativas
		No se integra el grupo
	Problemas para relacionarse con sus compañeros	
	Es poco aceptado	

Este factor complementa al factor obstaculizador 2, pues muestra en forma clara las habilidades que le obstaculizan el aprendizaje, que en este caso son: dificultades en la atención, dificultades en la comprensión, dificultades en la memorización y dificultades en la percepción.

**Tabla 8. Red explicativa del factor obstaculizador 3. "Dificultades en las habilidades para aprender".**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
3. Dificultades en las habilidades para aprender	Dificultades de aprendizaje	Dificultades para escribir
		Retraso muy significativo en el aprendizaje
	Dificultades en procesos básicos de aprendizaje	Dificultades en la atención: No pone atención en clase. Se distrae constantemente
		Dificultades en comprensión: No comprende instrucciones
		Dificultades en la memorización: Olvida lo que aprende. Requiere ayuda para recordar las grafías
		Confunde algunas vocales
	Dificultades para la percepción	

El siguiente factor obstaculizador con gran influencia en los alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo III con TDAH es el que se refiere a los problemas neurológicos del alumno y dentro de estos a su funcionamiento neurológico: Ondas frontales izquierdas lentas, Atrofia córtico subcortical y Colpocefalea derecha.

**Tabla 9. Red explicativa del factor obstaculizador 4. "Problemas neurológicos del alumno".**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
4. Problemas neurológicos del alumno	TDAH	Trastorno por Déficit de Atención
		TDAH
		Atención dispersa
	Retraso mental	Retraso mental leve
		Retraso mental especializado
	Trastorno de aprendizaje	Trastorno de aprendizaje
	Funcionamiento neurológico	TAC De cráneo: Atrofia córtico subcortical
Colpocefalea derecha		
Ondas frontales izquierdas lentas		

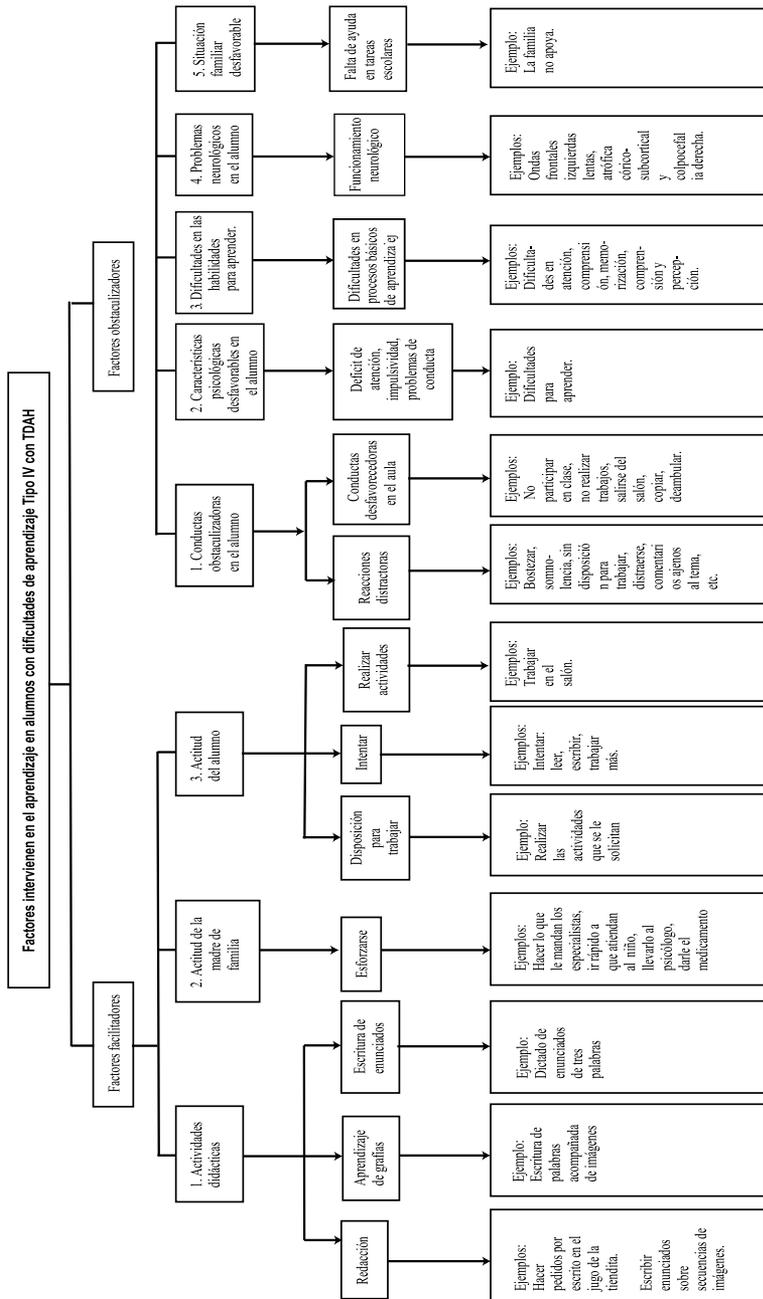
El último factor obstaculizador con influencia importante es la situación familiar en el cual resalta la falta de apoyo de la familia en la ayuda con las tareas escolares.

**Tabla 10. Red explicativa del factor obstaculizador 5.  
"Situación familiar desfavorable".**

Factor facilitador	Manifestaciones	Causa
Situación familiar desfavorable	Relaciones familiares	Pelea con el tío materno
		El abuelito le grita porque no aprende.
	Ayuda en tareas escolares	No le tienen tolerancia ante las dificultades para aprender
		El abuelo no le ayudan las tareas
		Falta de apoyo de la familia
	Trabajo de la madre de familia	Horario de trabajo (de cinco de la tarde a 2 de la mañana)
El niño despierta hasta que llegue la mamá a casa		

#### **d) Construcción de un mapa conceptual sobre el eje de sistematización.**

Para finalizar la interpretación de la información se elaboró un mapa conceptual para establecer las relaciones entre los diversos componentes que surgieron de las redes explicativas, esto con la intención de "hacer sistema" con los conceptos que permite expresar un aspecto de la realidad como un constructo ahora conceptual.



## RESULTADOS

Como respuesta a la pregunta de investigación: *¿Qué factores intervienen en el aprendizaje de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo III con TDAH?* Puede responderse con el mapa conceptual que surgió de la presente investigación.

Los factores que intervienen el aprendizaje de alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo IV con TDAH pueden ser *facilitadores* u *obstaculizadores*.

Los *principales factores que facilitan el aprendizaje* en estos alumnos son: las *actividades didácticas* (predominantemente las de redacción, aprendizaje de grafías y escritura de enunciados), *la actitud de esfuerzo de la madre de familia* (llevarlo a atención con los especialistas que se considere necesario, hacer lo que le manden los especialistas, darle el medicamento) y *la actitud del alumno* (disposición para trabajar, intentar lo que necesita para aprender y realizar las actividades que le solicitan en el aula).

En el caso de Brayan su aprendizaje se ha visto favorecido por actividades como hacer pedidos por escrito en el jugo de la tiendita, escribir palabras junto a imágenes, escribir enunciados que se le dictan, que lo llevan regularmente a atención con especialistas como médicos y psicólogos; además de que en ocasiones realiza las actividades que se le solicitan en el aula, aunque se le dificulte el niño intenta escribir, leer o trabajar más en clase.

Respecto a los *factores que obstaculizan el aprendizaje* de la escritura en alumnos con dificultades de aprendizaje Tipo III con TDAH destacan aquellos que encuentran en las conductas y características del alumno, considerándose como muy importantes: las *conductas del alumno que se convierten en obstáculos para aprender* (reacciones distractoras y conductas desfavorecedoras en el aula), *características psicológicas desfavorecedoras* (riesgo de déficit de atención), *dificultades en las habilidades para aprender* (dificultades en procesos básicos de aprendizaje), *problemas neurológicos en el alumno* (funcionamiento neurológico) y *situación familiar desfavorable* ( falta de apoyo en tareas escolares).

En el caso de Brayan se encontró que el aprendizaje de la escritura se ve obstaculizado por cansancio, somnolencia, distracciones o comentarios fuera del tema de estudio, además por dificultades para aprender ya que el daño neurológico que presenta provoca problemas de atención, comprensión, memorización y percepción debido a que existen ondas frontales lentas, atrofia córtico subcortical y colpocefalea derecha; todo esto se veía agravado por la falta de apoyo de los familiares en las tareas del alumno.

Por todo lo anterior para favorecer el aprendizaje de la escritura en estos alumnos es necesario potenciar los factores facilitadores y disminuir los obstaculizadores (Coppens y Van de Velde, 20015, p. 81).

## CONCLUSIONES

- En los alumnos con dificultades para el aprendizaje de la escritura que presentan TDAH es importante que ante sus dificultades neurológicas, psicológicas y de habilidades para aprender se logren actitudes favorecedoras en alumno y en la familia.
- Es necesario que las maestras que los atiendan promuevan actividades de producción del niño para lograr el análisis del lenguaje escrito y el aprendizaje de grafías convencionales.
- El estudio refleja que las dificultades neurológicas, psicológicas y de habilidades para aprender pueden no ser determinantes si se es consciente de que “todos pueden aprender, más allá de sus condiciones desfavorecedoras”.

## REFERENCIAS

- Coppens F. & Van de Velde H. (2005). *Sistematización. Texto de referencia y de consulta*. Nicaragua: CURN 7 CICAP.
- Jara O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A.C.
- Romero Pérez J.F. & Lavigne Cerván R. (2005). *Dificultades en*

*el aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos.* España: Junta de Andalucía. Consejería de Educación.  
Stake R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* México: Morata.

## Capítulo 9

# Perfil, trayectoria y experiencias del profesorado de educación especial en la región Soconusco de Chiapas

Luisa Aurora Hernández Jiménez  
Universidad Autónoma de Chiapas

Ma. Juana Eva Luna Denicia  
Mauricio Zacarías Gutiérrez  
Escuela Normal “Fray Matías de Córdova”

### Resumen

Se presentan resultados del proyecto “Saberes y prácticas docentes en atención a las Necesidades Educativas Especiales del profesorado de educación especial en Chiapas”, cuyo objetivo general fue interpretar los saberes docentes respecto de la educación especial, del profesorado que atiende las necesidades educativas especiales en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) de las escuelas primarias y en los Centros de Atención Múltiple (regular y laboral). Responde a la pregunta ¿Cómo construye el saber y la práctica docente el profesorado que atiende las Necesidades Educativas Especiales en las USAER y CAM ubicados en Tapachula, Chiapas? El estudio se ubica en el paradigma constructivista, haciendo uso del método fenomenológico-hermenéutico, a partir de entrevistas semiestructuradas y a profundidad. Se concibe al saber como un sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir (Contreras y Pérez de Lara, 2010), y al saber docente se le atribuye una pluralidad de tipo profesional, disciplinar, curricular, experiencial y pedagógica (Tardif, 2004), destacando el saber pedagógico como aquel que puede reconocer, explorar y expresar el vínculo inherente y necesario entre experiencia y saber (Contreras, 2010). Se presentarán resultados de investigación respecto a: el perfil y la trayectoria profesional del profesorado, experiencias del profesorado sobre las cotidianidades que enfrentan en las aulas y perspectiva docente sobre la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al aula regular de Educación Básica.

### Palabras Clave:

Experiencia, saber docente, necesidades educativas especiales, calidad de la educación

**PROFILE, TRAJECTORY AND EXPERIENCES  
OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN THE  
SOCONUSCO REGION OF CHIAPAS**

**Abstract**

The research results of the project “Teaching knowledge and practices in response to the Special Educational Needs of Special Education Teachers in Chiapas” are presented, which has as a general objective: interpreting the teaching knowledge regarding the special education of the teaching staff that meets the needs Special educational programs in the Regular School Support Services Units (USAER) of the primary schools and in the Multiple Care Centers (regular and work). Answer the question: How does the teaching staff that deals with the Special Educational Needs in the USAER and CAM located in Tapachula, Chiapas build knowledge and teaching practice?. The study is located in the constructivist paradigm, making use of the phenomenological-hermeneutical method, with techniques such as semi-structured and in-depth interviews. It is conceived to know as a substrate of understandings and dispositions that are activated in our way of facing life (Contreras and Pérez de Lara, 2010), and teacher knowledge is attributed a plurality in which professional types are found, disciplinary, curricular, experiential and pedagogical (Tardif, 2004), highlighting pedagogical knowledge as one that can recognize, explore and express the inherent and necessary link between experience and knowledge (Contreras, 2010). Research results will be presented regarding: the profile and professional trajectory of the teaching staff, experiences of the teaching staff on the daily life they face in the classrooms and the teaching perspective on the inclusion of students with Special Educational Needs to the regular Basic Education classroom.

**Keywords:**

Experience, teacher knowledge, special educational needs, quality of education

## INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta de los componentes sociales que están presentes en la construcción del saber docente de los profesores que atienden la educación especial en la región del Soconusco, Chiapas. Para ello se consideran las condiciones contextuales en las que laboran los profesores que atienden la educación especial en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y en los Centros de Atención Múltiple (CAM), así mismo el perfil profesional que poseen, las condiciones de infraestructura en las que realizan el quehacer docente y la cotidianidad de la misma práctica.

Cabe decir que el lugar donde realizan la práctica docente los profesores se ubica en la Región Económica X denominada Soconusco del estado de Chiapas; nombre dado por el gobierno del Estado. Las condiciones en que realizan la práctica guarda relación estrecha entre ellas, en el sentido de la infraestructura y la organización del trabajo de intervención docente con los estudiantes que presentan necesidades educativas.

Con base a lo anterior, en este escrito se hace un planteamiento del perfil, trayectoria y experiencia del profesorado para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. El documento inicia justificando la importancia de llevarse a cabo la investigación, seguido de la metodología; la cual se posiciona desde el enfoque mixto, ocupando técnicas de corte cuantitativo como cualitativo. Los sujetos que participaron son profesores que atienden la educación especial, adscritos a zonas escolares de la región del Soconusco, Chiapas. Se trabajó con 31 profesores, de los cuales 16 profesores están adscritos a la modalidad de USAER y 15 a la modalidad de CAM.

Cabe mencionar que en el estado de la cuestión realizado sobre el tema de las necesidades educativas especiales no se ha investigado sobre los saberes docentes respecto a la educación especial en la región del Soconusco, Chiapas, siendo necesaria dicha recuperación de saberes para atender a la formación de los nuevos docentes y brindar educación

continúa a docentes en servicio. Los avances del estudio que se presentan, son las referidas a las siguientes preguntas de la investigación: ¿Cuál es el perfil y la trayectoria profesional del profesorado de las USAER y CAM para la atención de las Necesidades Educativas Especiales?, y ¿Cuáles son las problemáticas que enfrenta el profesorado en la atención a las necesidades educativas especiales? Teniendo como objetivos específicos:

- Indagar el perfil y trayectoria profesional del profesorado de las USAER y CAM para la atención de las Necesidades Educativas Especiales
- Develar las problemáticas que enfrenta el profesorado en la atención a las necesidades educativas especiales de estudiantes en el aula.

## MÉTODO

La investigación se realizó en tres municipios de la Región X del Soconusco, Chiapas: Cacahoatán, Huixtla y Tapachula. Participaron profesores de Educación Especial que laboran en Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y Centros de Atención Múltiple (CAM). Se trabajó con 31 profesores, de los cuales 16 estaban adscritos a la modalidad de USAER y 15 de la modalidad CAM.

La metodología de esta investigación parte de un enfoque constructivista, pues de acuerdo a Guba y Lincoln (1989) se considera que las realidades son comprensibles en la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experimentalmente de naturaleza local y específica (aunque con frecuencia hay elementos compartidos entre muchos individuos e incluso entre distintas culturas), su forma y contenido dependen de los individuos o grupos que sostienen esas construcciones.

El método de investigación fue la fenomenología-hermenéutica, a través del cual se recuperó la experiencia vivida de los profesores y reflexionó en torno a la realidad de las cosas tal y como son vivida y sentida en lo educativo. Recuperar la experiencia vivida significa adentrarse en los

mundos subjetivos, no transformar la experiencia en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla, develando significados y sentidos potenciales, reconociendo que los significados y efectos son siempre interpretables y abiertos a nuevos significados y efectos sobre quienes las han vivido (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 46).

Los objetivos planteados para llevar a cabo la investigación, fueron:

- Describir el significado del saber docente respecto a la educación especial en el profesorado que atiende las Necesidades Educativas Especiales en la educación básica, en el Soconusco, Chiapas.
- Analizar los saberes que valoriza y pone en práctica el profesorado de educación especial de educación básica para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

El supuesto hipotético que guió el trabajo fue el siguiente: los saberes docentes que poseen de la educación especial el profesorado que atiende las necesidades educativas especiales los construye a partir del significado que toma para él la práctica cotidiana en relación con los niños con necesidades educativas especiales.

Cabe precisar que la investigación por tanto, tiene un enfoque mixto (Campos, 2009), pues en la primera etapa de la investigación fue de tipo cuantitativa (encuesta) y las otras etapas cualitativas (observación, cuestionario cualitativo y entrevistas a profundidad). A continuación se precisan las etapas de la investigación.

- Contactar a los profesores participantes y aplicar los instrumentos de investigación, consistentes en una encuesta para recuperar datos de los profesores y la trayectoria docente (Álvarez-Gayou, 2003).
- A partir de la encuesta se indagó sobre el máximo grado de estudio de los docentes, cursos de actualización que han recibido, antigüedad en el servicio y principales centros de atención a la educación especial donde han laborado. Cabe decir que los datos obtenidos se trabajaron con el programa SPSS.

- Observar los contextos escolares donde realizan el quehacer docente los profesores participantes. Las observaciones se hicieron de forma directa en el espacio laboral.
- A partir del cuestionario cualitativo se obtuvo información sobre la manera en que llegaron a la docencia y sobre los saberes que tienen respecto a la atención de la educación especial.
- Finalmente, la entrevista a profundidad se aplicó sólo a los profesores que aceptaron (8 en total de 31 profesores que se contactaron).

## **RESULTADOS**

En este apartado se plantean los hallazgos que se obtuvieron de los instrumentos que se aplicaron. Después de un análisis del corpus de datos, se establecieron las siguientes categorías: saber docente y saber experiencial; educación de calidad para todos: un derecho constitucional; perfil y trayectoria del profesorado de educación especial; formación continua del profesorado; problemas que enfrenta el profesor de educación especial en la práctica educativa, y perspectiva docente sobre la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular.

### **Saber docente y saber experiencial**

Recuperar el saber docente parte de reivindicar el papel del profesor como productor de conocimiento, de acuerdo a Tardif (2004) el docente no sólo es un transmisor de saberes, sino que su práctica integra y moviliza diversos saberes, en los que destaca los saberes pedagógicos que son “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa” (Tardif, 2004, p. 29), y el saber experiencial entendido como “el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de práctica de la profesión...no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (Tardif, 2004, 37), más bien tienen su origen en la práctica cotidiana del profesor.

## **Educación de calidad para todos: un derecho constitucional**

En el Artículo 3º Constitucional indica que

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (DOF, 24 de febrero, 2017).

Además señala que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 24 de febrero, 2017).

La calidad de la educación se entiende como “el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos” (Artículo 3º. Fracción II, inciso d, DOF, 24 de febrero, 2017), este ordenamiento que busca garantizar la educación para todos, implica al grupo de niñas y niños que requieren de educación especial, que si bien son recibidos en las escuelas, pero ello no prueba que estén recibiendo la formación académica adecuada.

La atención de las alumnas y los alumnos que presentan necesidades educativas especiales representa un desafío para el Sistema Educativo Nacional, porque implica entre otras cosas, eliminar barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de estos alumnos.

La Ley General de Educación (LGE) incluyó el Artículo 41, donde se expone las formas de garantizar el acceso a la educación especial. Así también el 30 de mayo de 2011 se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, y en su capítulo III. Educación, en el Artículo 12. Que a la letra dice: “la Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas

con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 17 de diciembre, 2015).

## **Perfil y trayectoria del profesorado de educación especial**

La población participante en esta investigación, fueron 31 profesores de educación especial (8 hombres y 23 mujeres). Cuyas edades oscilan entre los 23 y 54 años, siendo la moda 40 y 53 años.

- En cuanto a los años de servicio en la docencia, éstos varían entre 1 y 30 años de servicio, concentrándose el mayor porcentaje en 17 años de servicio (20.7% de la población participante), le siguen quienes tienen 15, 22 y 30 años de servicio (13.8% de la población respectivamente).
- Acerca de los años de servicio en la docencia como profesores de educación especial encontramos que el mayor porcentaje equivalente a 25.9% de los participantes cuenta con 17 años, le siguen quienes tienen 15 años de servicio (14.8%) y 22 años de servicio (14.8%).
- Respecto a las modalidades de atención a la Educación Especial en la que han laborado los docentes, se identifica que en USAER el mayor porcentaje (74.2%) ha laborado en Primaria, es decir 23 docentes, le siguen quienes han laborado en Secundaria (22.6%) y en menor porcentaje en Preescolar (16.7%), nótese que todos los profesores encuestados han laborado en USAER.
- Sobre el grado de estudios, 82.1% de los docentes tienen únicamente licenciatura, 10.7% estudió una maestría y 7.1% cuenta con estudios de doctorado (un hombre de 39 años y una mujer de 49 años).

Cabe mencionar que de los 31 encuestados, sólo 3 tienen estudios de Licenciatura en Educación Especial y quienes han estudiado un posgrado no ha sido en educación especial. Los demás profesores tienen licenciaturas en: Pedago-

gía, Psicología, Psicología Educativa, Educación Primaria, Educación Preescolar, Español, Trabajo Social, y un Contador Público.

## **Formación continua del profesorado**

En el artículo 33 de la LGE les atribuye a las autoridades educativas en la Fracción II Bis. Que “desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes, en términos de lo dispuesto en el artículo 41” (DOF, 22-Marzo, 2017).

Al respecto se les preguntó a los docentes ¿Cómo valoraban la formación continua que se le brinda al profesor de educación especial? Las opiniones fueron divididas en quienes las consideran pertinentes y quienes las consideran descontextualizadas (siendo estos últimos la mayoría de los encuestados).

Quienes consideran pertinente la formación continua es porque los cursos tienen relación con su práctica docente y les han sido de mucha utilidad resolviendo dificultades que se les presentan, mencionando que:

Me siento bien ya que de los niños que he atendido están en universidad o trabajando (USAER Cacahotán\_p2).

Me siento muy segura de lo que he aprendido llevándolo a la práctica e involucrando a todos los que somos parte del sistema educativo nacional para dar una respuesta educativa a todos los alumnos... (USAER Cacahotán\_p6).

Más capacitado ya que dentro de mí escuela han puesto en marcha conceptos que marca la formación continua (USAER Huixtla\_p1).

Me siento bien porque la formación nos ha permitido experimentar y nos ha permitido la investigación buscando material en las redes sociales, internet juega un papel importante nos ha permitido investigar e ir proporcionando elementos al trabajo (USAER Huixtla\_p6).

Las opiniones de los docentes que consideran a la formación continua descontextualizada versan en que los cursos no satisfacen las necesidades del profesor para apoyar a la diversidad de estudiantes:

Aún con los años que llevo de servicio me falta mucho por aprender y el sistema desgraciadamente no llena nuestras necesidades (CAM Cacahoatán\_p4).

Después de 18 años siento que he logrado muchas cosas favorables en mis niños pero en los cursos de formación continua no me agradan por que abordan temas que nada que ver con el trabajo que desempeño (USAER Cacahoatán\_p10).

El nivel o sistema brinda temas de interés que favorecen el enriquecimiento profesional aunque no cubre todas las necesidades de permanencia (USAER Cacahotán\_p8).

Los contenidos de los cursos no están actualizados:

Pues siento que ha sido poca la información o cursos que se nos han dado para dar un mejor servicio ya que día a día nos enfrentamos con diferentes niños y diferentes capacidades por lo cual se nos dificulta el trabajo (USAER Huixtla\_p3).

En algún momento se carece de información al momento de estar en la práctica (CAM Cacahotán\_p3).

Los cursos no están apegados a la realidad que viven en las aulas con los estudiantes:

Hace falta la famosa formación continua, los cursos son incoherentes, fuera de lo que en realidad trabajamos (CAM Huixtla\_p3).

Bien, pero se necesita más recursos que aterricen en la realidad (CAM Tapachula\_p4).

Decepcionada por que desde que estoy en educación especial no se me ha dado ningún curso (CAM Tapahula\_p2).

También se valora la iniciativa de los profesores ante la falta de atención por parte de las autoridades educativas, para cumplir con una obligación reglamentada en la LGE, que es la de brindarles capacitación y apoyo para desempeñar eficaz, eficiente y pertinentemente una educación de calidad a las niñas y niños que requieren de su atención, como se señala en el Artículo 4º Fracción IV donde se estipula las características de una educación de calidad (DOF, 22 de marzo, 2017).

Ante ello, los profesores mencionaron que han tenido que buscar formación especializada en instituciones particulares o bien apoyándose entre ellos bajo círculos de estudio donde comparten experiencias de éxito para apoyarse en resolver problemas que enfrentan en la región, aquí algunas voces de los docentes:

Formación continua por la SEP no es constante 1 por año, la formación lo he adquirido de manera particular (USAER Cacahoatán\_p3).

Con mucha responsabilidad y en constante búsqueda de actualización, como lo es en pequeños círculos de estudios con compañeros que comparten su experiencia y práctica educativa (USAER Cacahoatán\_p5).

Me siento poco atendido en las demandas de formación que se necesitan, el sistema educativo no ha brindado las posibilidades de recibir un fortalecimiento que me permita dar mejores resultados. La formación que he tenido la he buscado por mi cuenta en instituciones particulares (USAER Cacahoatán\_p9).

Con bastante compromiso y responsabilidad de seguirme preparando para mejorar mi práctica docente (CAM Tpa-chula\_p1).

## **Problemas que enfrenta el profesor de educación especial en la práctica educativa**

En el Artículo 41 de la LGE se expone que

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (DOF, 22 de marzo, 2017).

Sobre el logro de este propósito de la educación espe-

cial, los profesores refieren de los obstáculos que se enfrentan en el día a día para dar atención adecuada a sus propias condiciones, dentro de estas barreras mencionan las de tipo pedagógicas, sociales y familiares, en las siguientes tablas se sintetizan por municipios donde laboran los docentes, la situación que viven:

**Tabla 1. Problemas que identifican profesores de educación especial en Cacahoatán**

Problemas	USAER	CAM
Pedagógicos	Poco apoyo de la Secretaría de Educación (P3)	Comunicación con alumnos (P3)
Sociales		Falta de aceptación de personas con capacidades diferentes (P1)
Familiares	Separación familiar (P1) Irresponsabilidad con material (P3) Desintegración familiar (P4) Falta de aceptación (P8)	Apoyo insuficiente (P1) Falta de interés (P2) No aceptan el problema (P3)

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los problemas que dicen enfrentar los profesores de Huixtla, se muestran en la Tabla 2.

**Tabla 2. Problemas que identifican profesores de educación especial en Huixtla**

Problemas	USAER	CAM
Pedagógico	Falta de adecuación curricular (P1, P2) Carencia de material didáctico (P4) No hay áreas destinados al trabajo de USAER (P6)	
Social	Índice de delincuencia (P1) Por el rechazo que tienen estos niños y a veces son discriminados por la misma sociedad (P4)	
Familiar	Desintegración (P1, P4) Poco interés (P3) Falta de apoyo de los padres (P5) Falta de aceptación de la discapacidad por los papás (P6)	Familias disfuncionales de bajos recursos (P1) No apoyan a sus hijos en su aprendizaje, toman a los centros como estancias infantiles (P2) Parece ser un patrón son muy pocos los padres que realmente apoyan (P3)

Fuente: Elaboración propia

De las problemáticas que se viven en Tapachula, se muestran en la Tabla 3, no participaron profesores de USAER, por ello no se registran datos.

**Tabla 3. Problemas que identifican profesores de educación especial en Tapachula**

Problemas	CAM
Pedagógicos	Falta de atención del docente (P4)
Familiares	Situación económica (P1) Aceptación del problema (P4) Exclusión familiar (P3)

Fuente: Elaboración propia

Los problemas que dicen enfrentar los profesores de educación especial cotidianamente, permite ver que lo señalado como un mandato en el Artículo 41 de la LGE (12 de junio de 2000), no se ha tenido avances en lo pedagógico como establece que:

Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. (DOF, 22 de marzo, 2017)

Aunado a ello, no se ha cumplido cabalmente con lo que establece la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (publicada por primera vez el 30 de mayo de 2011) en el Capítulo III. Educación, Artículo 12, Fracción VI. Consistente en

Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad (DOF, 17 de diciembre, 2015).

A partir de lo establecido en la LGE han pasado casi dos décadas que se ha propuesto superar los problemas de tipo pedagógico y social para garantizar el acceso a una educación de calidad a la niñez que requiere educación especial y los avances han sido nulos, dejando total responsabilidad al profesor, quienes cuentan casos de éxitos con la población estudiantil, pero también habla de la frustración ante el fracaso escolar de un gran número de niños, por problemas de tipo educativo, familiar y social.

Los profesores señalan que la falta de apoyo de los padres de familia en la educación de sus hijos, hace compleja la atención, desde enfrentar situaciones donde éstos no aceptan la realidad de sus hijos, viven desintegración familiar o bien, dejan en el profesor toda la responsabilidad de la educación del niño o la niña.

En este sentido, los profesores reclaman se apoye en la formación de los padres, tarea que en parte les toca en cuanto a concientizarlos, pero no es suficiente requiriendo otros apoyos que ya se encuentran normados en la LGE en su Artículo 41, al referir que “la educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y orientación a los padres o tutores” (DOF, 22 de marzo, 2017), es necesario que esto se haga realidad.

### **Perspectiva docente sobre la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular**

En el Artículo 15 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad se expone que:

La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (DOF, 17 de diciembre, 2015).

Bajo este mandato se obliga a las escuelas regulares a recibir y dar atención equitativa a la niñez que demande una educación especial, al respecto se les preguntó a los profesores sobre cómo viven este proceso, exponiendo dificultades, ventajas y acciones que garanticen la inclusión; a continuación se presentan las opiniones de éstos:

Las dificultades que perciben los profesores para garantizar el proceso de inclusión tiene que ver con la falta de capacitación del profesor del aula regular que lo lleva a excluir al niño o niña con una necesidad educativa especial del grupo.

Es un proceso lento y en ocasiones no logra aterrizar por la falta de compromiso en la formación y capacitación de los docentes de educación regular (CAM Cacahotán\_p1).

Es muy complejo ya que necesitan un método especial de aprendizaje, pero se puede lograr (CAM Cacahotán\_p2).

Muy lento y depende del docente ya que para algunos es mucho compromiso y piensan que no van a poder y por eso en ocasiones los aíslan (USAER Cacahotán\_p4).

En ocasiones no es fácil y entendemos cuando niegan el apoyo se siente frustrante (USAER Huixtla\_p5).

Es favorable para los que no requieren apoyo permanente, ya que en las escuelas regulares los maestros dan más importancia al resto del grupo y a los alumnos con NEE se van rezagando (CAM Huixtla\_p1).

Es un proceso casi nulo los maestros de alumnos regulares prefieren aislar al alumno antes que integrarlo (CAM Huixtla\_p2).

Los beneficios de la inclusión que identifican los profesores son que favorece al desarrollo del niño en fortalecer su autoestima y autonomía, además que les ayuda a socializar con otros niños, aprender de ellos. Pero reconocen que el docente juega un papel importante ya que tiene que ayudar a que exista la armonía en el aula para que pueda darse el aprendizaje en conjunto.

Es una forma de elevar su autoestima y autonomía (CAM Cacahotán\_p3).

Es una excelente idea incluirlos a las aulas regulares porque les ayuda a socializar, imitar, trabajar, ellos van adqui-

riendo aprendizajes de otros alumnos (USAER Cacahotán\_p3).

Los niños se integran bien ya que son aceptados por la población escolar se ve el interés por parte del aula regular (USAER Huixtla\_p2).

Lo considero excelente porque no se margina al niño (USAER Huixtla\_p3).

Es favorable para los que no requieren apoyo permanente (CAM Huixtla\_p1).

En cuanto a las acciones para garantizar la inclusión los profesores de educación especial, consideran que deben ser partícipes los padres de familia, docentes, directivos, el mismo grupo donde este cursando año el niño, la institución, así como también contar con los materiales didácticos para poder lograr la inclusión de una manera favorable. Algunas acciones son:

Es un proceso paulatino en los que intervienen factores como la disposición de los compañeros docentes, es cuestión de enamorar con materiales didácticos al docente, padres de familia y al mismo alumno para cubrir las expectativas que nos planteemos (USAER Cacahotán\_p5).

Es al principio un poco complejo pues es tarea de todo el sistema educativo y los involucrados, desde el proceso de canalización, detección y evaluación (USAER Cacahotán\_p6).

Con un trabajo con docentes y padres de familia con base a entrevistas y observaciones (USAER Cacahotán\_p7).

Lo considero bien siempre y cuando haya sensibilización, responsabilidad y compromiso en el docente, padre de familia y/o tutor, realizando un trabajo colegiado (CAM Tapachula\_p1).

Explorar e investigar a cada niño para que de esa manera el aula regular pueda adecuar de manera eficiente sus contenidos (USAER Huixtla\_p4).

Debe ser un trabajo interdisciplinario (CAM Huixtla\_p3).

## **DISCUSIÓN**

El perfil, la trayectoria y la experiencia que tienen los profesores que participaron en esta investigación se mati-

zan desde un enfoque positivista-técnico que plantea Schön (1998) en el sentido de que para poder ejercer el quehacer docente han tenido que recibir un proceso formativo profesional, que si bien no es el que corresponde propiamente a la atención de la educación especial, es afín a la misma.

A partir de las condiciones profesionales con las que asume el profesorado el quehacer docente en la educación especial, se desprenden tres temas de comprensión en torno a cómo el perfil, la trayectoria y la experiencia se unen, para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales: calidad educativa en la atención del otro, sacar adelante a los niños, el saber académico con el saber de la experiencia.

*La calidad educativa en la atención del otro*, la da el profesor en las condiciones en que interpreta la realidad educativa que vive. En este sentido, cuando los profesores de USAER atienden la educación especial en espacios físicos adaptados en las escuelas regulares, dimensiona el abandono del sistema educativo por la atención a la educación de calidad que plantea en el Plan Nacional de Desarrollo (2013).

La infraestructura escolar en la que son atendidos los alumnos que presentan necesidades educativas en las escuelas regulares que cuentan con el servicio de la USAER no pueden pasar inadvertida, pues incide en la manera que el profesor organiza el grupo para ofertarle lo que él considera como necesario que aprenda. Esto se trae a colación porque la Secretaría de Educación Pública, publicó *Memorias y actualidad de la educación especial en México* (SEP, 2010), donde hace un recuento desde cómo inicia la atención y los logros alcanzados hasta antes del momento de su edición.

Se lee desde el planteamiento que establece la Memoria que los avances han sido contundentes para atender la educación especial. Incluso, después de la publicación de ese artículo hasta la fecha, se ha normado la atención a la educación especial desde el enfoque de la educación inclusiva, por lo que, tanto el Plan Nacional de Desarrollo (2013), el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013a), la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2017), el

Acuerdo 717 (SEP, 2014), el Acuerdo 696 (SEP, 2013b), la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Diario Oficial de la Federación, 2015), entre otros; prescriben la atención que se debería dar a la diversidad de alumnos en las escuelas.

Estos espacios en que es atendida la educación especial por el profesorado, va formándoles la idea de que la prescripción del sistema para la atención de alumnos con necesidades educativas no corresponde a la interpretación de la realidad educativa que vive.

Dentro de las observaciones hechas a la infraestructura y material didáctico con la que cuentan los profesores, emerge otro elemento: se hace con lo que se tiene. Esto permite considerar que el profesor construye sus límites de incidencia con el alumno que atiende. Se observa una atención desde el saber de la experiencia del profesor, la cual se aleja de los lineamientos que tiene la política educativa para la atención educativa de alumnos con necesidades educativas.

Otro elemento que se desprende de los resultados obtenidos, es que el profesorado en la atención a los alumnos con necesidades educativas, está en función de que *con lo que tenga, hay que sacar adelante a los niños*. En este caso, al dar independencia al estudiante, el profesorado reconoce que la familia es un detentor del desarrollo de las capacidades de los alumnos, al sobreprotegerlo e impedirle que desarrolle actitudes hacia la autonomía. Desde como se comprende la trayectoria y la experiencia que han acumulado los profesores, es que al estudiante no se le puede oprimir. Ha configurado el profesor, que al alumno con necesidades educativas se le tiene que llevar a otros horizontes de vida, aunque en este proceso –reconoce este profesorado–, la condición de vida familiar del estudiante media para lograrlo. Desde el planteamiento de Barton (2008), este modelo de vida de los estudiantes que presentan necesidades educativas, es entendido como un modelo social poco proclive al cambio.

Los profesores han expresado en sus comentarios que hay padres con duelo, quienes oprimen socialmente a su hijo. En este caso, la configuración que hacen los profesores

de los padres de familia con los que se relacionan, les permite construir biografías de vida (Schutz, 2003), lo cual les da elementos para construir el saber a partir de las vivencias que han ido adquiriendo, dado que el “saber de la experiencia es un saber y un modo de saber que se cultiva, y no solo que se comunica” (Conteras, 2013, p. 131).

En el entendido que los saberes que se construyen socialmente no corresponden a una sola línea, los profesores en la trayectoria que llevan ejerciéndose como docentes han enfrentado *el saber académico con el saber de la experiencia*. Esta construcción social que hacen los profesores no va en función de que el saber docente solo se deba a la formación académica científica, aunque ello funcione (Ferreira, 2009), sino que, es en la cotidianidad como la configuración del quehacer docente se encuentra en la asimetría (Suárez, 2007) del deber ser y lo que los profesores están planteando que les sucede. Una posición asimétrica respecto a la formación académica del profesorado y la construcción del saber docente que han hecho para la atención de los alumnos, del contenido escolar y del padre de familia. Pues el profesor en la vida cotidiana va dando sentido, ampliando horizontes de vida, reflexionado sobre la acción de lo que sucede en las inmediaciones de la vida social y académica.

Como plantea Blanco García (2005) que la naturaleza de la educación exige un proceso constante de desaprender, así entonces, se reconoce que estos profesores reacomodan constantemente el saber de la experiencia a partir de la información que reciben de todos los frentes sociales. Sin embargo, la voz de ellos respecto a estas construcciones sociales que hacen, son obviadas por quienes linean las prescripciones del currículo y planes de estudio. Se hace del profesorado un depositario de cosas que debe implementar para la atención a la educación especial. Estas acciones que realiza el profesorado son actividades culturales (Stigler y Hiebert, 2002) configuradas en los espacios de intervención docente.

Aún falta mucho trabajo por realizar para ir de-construyendo y construyendo formas de atención a la diversidad en la educación básica para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. No para elimi-

nar la diferencia sino que, “permitir el encuentro y no la eliminación de la diferencia, de los otros, el Otro y lo Otro” (Cúpich, 2008, p. 238). Reconocer cómo el profesor se va construyendo en la trayectoria académica que vive, es dar cuenta que los saberes docentes (Tardif, 2004) que el profesorado ha ido adquiriendo, da elementos para potencializar la educación y el desarrollo emocional y social del alumnado en los espacios geográficos donde realiza la práctica docente.

La experiencia del saber docente de los profesores que participaron en la investigación no es estática, cada evento que sucede lo van configurando, asumiendo, desechando, reemplazando por otros (Mercado, 2002), para la atención de los alumnos. Delinear acciones pedagógicas de educación inclusiva sin saber las condiciones en las que realizan la práctica docente y obviando la voz que tienen de la misma, es enterrar toda reforma educativa que pretenda un cambio sin considerar al actor principal: el profesorado.

## CONCLUSIONES

La investigación da voz al profesorado de educación especial, al recuperar su experiencia vivida y valorar el desempeño docente que realizan en bien de una parte de la niñez que muchas veces es olvidada por las políticas educativas, por la sociedad e incluso por los propios padres de familia.

Los profesores nos revelan que existen problemas de tipo pedagógico, administrativo, familiar, social y cultural por atender, cuya solución está en manos de las instancias formadoras de docentes para brindar una atención especializada en las niñas y niños, en la Secretaría de Educación Pública para asegurar las condiciones para una calidad de la educación, en la sociedad al sensibilizarse y solidarizarse con quien necesita ayuda para desarrollarse integralmente, en los propios docentes para humanizar la formación de niñas y niños con una discapacidad y/o necesidad educativa especial, y en los padres de familia al comprender que deben ser un apoyo más en el trabajo del docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barton, L; (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349 () pp. 137-152. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re34907.pdf>
- Blanco García, N; (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3() 372-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130137>
- Campos, A. A. (2009). *Métodos mixtos de investigación: Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Morata.
- Contreras, J; (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27() 125-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Cúpich, Z J; (2008). Discapacidad y subjetividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVIII() 233-244. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440009>
- Diario Oficial de la Federación. (2015). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. 17 de diciembre.
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Artículo 3o. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]. Febrero 02. Disponible en: [http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1_240217.pdf) [2017, 01 agosto]
- Diario Oficial de la Federación. (2017). *Ley General de Educación*. 22 de marzo.
- Diario Oficial de la Federación; (2017). *Ley General de Educación. Última Publicación 22/03/2017*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

- Ferreira, Miguel A. V. (2009). Discapacidad, corporalidad y dominación. La lógica de las imposiciones clínicas. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1998). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. *Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de la República.
- Schön, D. A; (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial de México: una visión histórica de sus modelos de atención*. México, D.F. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2013a). *Programa Sectorial de Educación, 2013-2018*. México: SEP.
- SEP. (2013b). ACUERDO 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20992/acuerdo696.pdf>
- SEP. (2014). ACUERDO número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular los programas de Gestión Escolar <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20988/DOFa717.pdf>
- Stigler, J. W., y Hiebert, J. (2002). La brecha de la enseñanza. *Estudios Públicos*, 86, 57-144.
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las

experiencias escolares. En Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

# Capítulo 10

## Calidad de vida en familias usuarias de servicios públicos de atención a la discapacidad

Araceli Arellano Torres  
Universidad de Navarra

Martha Leticia Gaeta González  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

### Resumen

En este capítulo se presentan los resultados de un estudio sobre calidad de vida familiar, realizado en el estado de Puebla, México, con una muestra de familias usuarias del Centro de Rehabilitación Integral (CRI), una de las instituciones públicas que se ocupan de la atención a la discapacidad en dicho estado. El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de la Escala de Calidad de Vida Familiar (Verdugo, Rodríguez & Sainz, 2009) a familias con un miembro con discapacidad atendido en el CRI. El objetivo final era conocer la percepción de las familias acerca de los apoyos y servicios recibidos y valorar su nivel de bienestar. Los resultados indican, respecto los servicios a las personas con discapacidad, que los familiares consideran prioritarios servicios que tienen que ver con la terapia ocupacional, y fisioterapia; servicios de habla y lenguaje y servicios sanitarios. En el caso de la familia, los más demandados son: información sobre discapacidades específicas, cuidado de la persona con discapacidad y formación de padres. En cuanto a la calidad de vida, las familias manifiestan estar satisfechas con la interacción familiar, roles de padres; medianamente satisfechos con los apoyos a la discapacidad; poco satisfechos en cuanto a bienestar emocional, y bienestar físico y material. Teniendo en cuenta las respuestas acerca de la cantidad de servicios que reciben, se comprueba que hay necesidades no satisfechas en el grupo de familias. Lo anterior nos conduce a planificar ciertas acciones y estrategias que permitieran mejorar la calidad de vida de las familias.

### Palabras clave:

Calidad de vida familiar, discapacidad, evaluación

## QUALITY OF LIFE IN FAMILIES THAT USE PUBLIC SERVICES OF ATTENTION TO DISABILITY

### **Abstract**

This chapter presents the results of a study on family quality of life, carried out in the state of Puebla, Mexico, with a sample of families using the Integral Rehabilitation Center (CRI), one of the public institutions that deal with the attention to disability in that state. The study was carried out by applying the Family Life Quality Scale (Verdugo, Rodríguez & Sainz, 2009) to families with a member with a disability attended in the CRI. The final objective was to know the perception of families about the supports and services received and assess their level of well-being. The results indicate, regarding the services to people with disabilities, that the relatives consider priority services that have to do with occupational therapy, and physiotherapy; speech and language services and health services. In the case of the family, the most demanded are: information about specific disabilities, care for the person with disability and training of parents. Regarding the quality of life, the families manifest to be satisfied with the family interaction, parent roles; moderately satisfied with disability supports; little satisfied in terms of emotional well-being, and physical and material well-being. Taking into account the answers about the amount of services received, it is verified that there are unmet needs in the group of families. This leads us to plan certain actions and strategies that would improve the quality of life of families.

### **Keywords:**

Family quality of life, disability, evaluation

## INTRODUCCIÓN

La presencia de la discapacidad modifica considerablemente las dinámicas, estructura, rutinas y vida familiares (Arellano, 2016; Lizasoáin et al., 2011). En ese sentido, el impacto de la discapacidad en cada miembro de la familia, y en toda ella como sistema, puede darse en múltiples niveles:

- Sobrecarga económica
- Cansancio físico y emocional
- Roles específicos de cuidado y apoyo a la persona con discapacidad
- Preocupación por el futuro
- Modificación de las expectativas
- Reorganización de las rutinas familiares
- Relación con profesionales de diferentes ámbitos
- Estrés provocado por las demandas adicionales de la discapacidad

Durante los últimos años, profesionales e investigadores (Chien, Chan & Morrissey, 2007; Ubiergo, Regoyos, Vico & Reyes, 2005) se han interesado en conocer mejor cómo la discapacidad influye en el bienestar de los miembros de la familia, especialmente de aquellos que asumen el rol de cuidadores y apoyos principales (con frecuencia, madres y padres). En ese sentido, el concepto de calidad de vida familiar se convierte en un referente para las organizaciones y entidades dedicadas a prestar servicios relacionados con la discapacidad. Pero, ¿Qué es la calidad de vida familiar (CVF)? ¿Cuándo podemos decir que una familia tiene una *buena calidad de vida*?

Entendemos por CVF el grado en el que se satisfacen las necesidades de todos los miembros de la familia, el grado en el que disfrutan de su tiempo juntos, y el grado en que pueden hacer cosas que sean importantes para ellos, tal y como ha sido definida por autores como Park et al. (2003), Turnbull (2003) o Verdugo et al. (2009). Nos guiamos por el modelo teórico del Beach Center (adaptado por la Universidad de Salamanca), que estructura la CVF en cinco dimensiones:

(1) Interacción familiar, (2) Papel de los padres, (3) Bienestar emocional, (4) Bienestar físico y material y (5) Apoyos relacionados con la discapacidad. Cada dimensión, además, cuenta con una serie de indicadores específicos que sirven para definir el grado de bienestar de la familia, en cada área (ver Figura 1. Instrumento con dimensiones y ejemplos de indicadores).

Es importante que los profesionales cuenten con la perspectiva de las familias acerca de su calidad de vida y conozcan cuáles son aquellas áreas prioritarias en las requieren de un mayor apoyo para mejorar su bienestar.

## **EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA FAMILIAR**

Existen diversas técnicas y herramientas para evaluar el bienestar y CVF en familias de personas con discapacidad. La evaluación sistemática de la CVF, como se ha mencionado, permitirá mejorar los servicios y apoyos prestados. En ese sentido, la CVF se ha convertido durante los últimos años en un eje importante para las organizaciones dedicadas a la discapacidad, a nivel internacional. Concretamente, ¿por qué es importante que los profesionales evalúen la CVF?:

### **Para conocer mejor el contexto de la persona con discapacidad (nivel individual)**

Todo lo que ocurre en el ámbito familiar influye en la persona con discapacidad. Por lo tanto, mejorar la calidad de vida familiar, incide directamente en la propia mejora de la calidad de vida individual. Además, los profesionales trabajan mejor con la persona cuando conocen en profundidad su contexto (quiénes son sus padres, cómo son, qué otras necesidades tienen, con qué red de apoyos cuentan, cuál es su situación económica, etc.). Ningún niño ni persona vive de modo aislado y lo que ocurre en el ámbito del hogar influye considerablemente en su proceso de desarrollo, aprendizaje o rehabilitación.

### **Para mejorar el bienestar de cada familia (nivel familiar)**

Con las respuestas de las familias a cada uno de los indi-

cadres se pueden elaborar los llamados MAPAS familiares. Dicha herramienta consiste en identificar los puntos fuertes y débiles de las familias en cada área. Los puntos débiles (aquellos elementos que las familias consideran importantes pero con las que no están satisfechas) son áreas prioritarias de intervención. El mero hecho de conversar con las familias acerca de su percepción sobre el bienestar, es un medio para la reflexión, la mejora y el empoderamiento.

### **Para mejorar los servicios prestados (nivel organizativo)**

Recoger la visión de las familias sirve a los profesionales para reflexionar acerca de la calidad y adecuación de los servicios y apoyos a las necesidades de las familias. ¿Reciben actualmente todos los servicios necesarios? ¿Necesitan algo más que no se les está aportando? ¿Están satisfechas con lo que tienen? ¿Deberían incluir nuevos recursos? ¿Qué tipo de servicios requieren las familias según edad de sus hijos, tipo de discapacidad, etc.?

En este estudio se utilizó la Escala de Calidad de Vida Familiar, de Miguel Ángel Verdugo, Alba Rodríguez y Fabián Sainz, investigadores de la Universidad de Salamanca. Dicha escala es una adaptación de la *Family Quality of Life Survey*, desarrollada originalmente por el *Beach Center on Disability* (2003), y se puede utilizar con tres fines principales, complementarios entre sí:

- Planificación organizacional: cuando se aplica a todas las familias usuarias de un centro y se valoran conjuntamente sus necesidades.
- Planificación individual: cuando se aplica exclusivamente al cuidador principal de una familia.
- Planificación familiar: cuando se aplica a varios miembros de una familia y se realiza una valoración conjunta de los diversos puntos de vista.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Participaron en el estudio 102 familiares de personas

con discapacidad, que reciben atención en el Centro de Rehabilitación Integral (CRI), de San Pedro Cholula, Puebla. Se eliminaron 19 encuestas por estar incompletas. El CRI es una entidad dependiente a su vez del DIF, Sistema Estatal de Atención a la Familia. Al momento del estudio los participantes tenían edades comprendidas entre los 19 años y los 78 años (con una media de edad de 35). Su participación fue voluntaria y se aseguró la confidencialidad de los datos proporcionados.

## **Instrumento**

Para esta investigación se realizó una revisión de la versión española de la escala de CVF (Verdugo et al., 2009), adaptando ciertos ítems a la realidad del contexto mexicano. La escala se estructura en torno a tres secciones:

1. Información sociodemográfica: permite elaborar un perfil de las familias
2. Información sobre apoyos: recibidos tanto por la persona con discapacidad como por la familia
3. Información sobre CVF: se evalúan las cinco dimensiones del modelo de CVF, según Importancia y Satisfacción otorgada a cada indicador

En la tabla 1 se presentan las categorías del instrumento con ejemplos de indicadores.

## **PROCEDIMIENTO**

Para la realización del estudio, se llevó a cabo un trabajo previo con los profesionales del CRI a través de una serie de sesiones donde se discutió el modelo de CVF, se detallaron objetivos a nivel organizacional que tenían que ver con la CVF y se realizó una formación de un grupo de personas que iban a apoyar en la aplicación de la escala. Posteriormente, se aplicó la escala de manera individual con cada participante, en el propio centro CRI, en tiempos de espera de las familias mientras la persona con discapacidad recibía algún servicio. Para el análisis de los datos, se recurrió al programa estadístico SPSS, versión 20.

**Tabla 1. Instrumento con dimensiones y ejemplos de indicadores**

DISTRIBUCIÓN DE ÍTEMS EN LAS CATEGORÍAS DE CVF
<p>DIMENSIÓN 1: Interacción familiar</p> <p>Mi familia disfruta pasando el tiempo junta</p> <p>Los miembros de mi familia se expresan abiertamente unos con otros</p> <p>Mi familia resuelve los problemas unida</p> <p>Los miembros de mi familia se apoyan unos a otros para alcanzar objetivos</p> <p>Los miembros de mi familia demuestran que se quieren y preocupan unos por otros</p> <p>Mi familia es capaz de hacer frente a los altibajos de la vida</p>
<p>DIMENSIÓN 2: Papel de padres</p> <p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a ser independiente</p> <p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a llevar a cabo sus actividades y tareas</p> <p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a llevarse bien con los demás</p> <p>Los miembros de mi familia ayudan al familiar con discapacidad a tomar decisiones adecuadas</p> <p>Los miembros de mi familia conocen a otras personas que forman parte de la vida de la persona con discapacidad</p> <p>Los adultos de mi familia tienen tiempo para ocuparse de las necesidades de la persona con discapacidad</p>
<p>DIMENSIÓN 3: Bienestar emocional</p> <p>Mi familia cuenta con el apoyo necesario para aliviar el estrés</p> <p>Los miembros de mi familia tienen amigos y otras personas que les brindan apoyo</p> <p>Los miembros de mi familia disponen de algún tiempo para ellos</p> <p>Mi familia cuenta con ayuda externa para atender a las necesidades especiales de todos los miembros</p>
<p>DIMENSIÓN 4: Bienestar físico y material</p> <p>Mi familia recibe asistencia médica cuando lo necesita</p> <p>Mi familia recibe asistencia bucodental cuando la necesita</p> <p>Mi familia puede hacerse cargo de nuestros gastos</p> <p>Mi familia se siente segura en casa, en el trabajo, y el barrio</p>
<p>DIMENSIÓN 5: Recursos y apoyos relacionados con la discapacidad</p> <p>El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para progresar en el trabajo y en la escuela</p> <p>El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para progresar en el hogar</p> <p>El miembro de mi familia con discapacidad cuenta con apoyo para hacer amigos</p> <p>Mi familia tiene buenas relaciones con los profesionales que trabajan con el miembro con discapacidad</p>

Fuente: Verdugo et al. (2009).

Cabe señalar que el estudio se ha realizado con apoyo de la Beca Iberoamérica Jóvenes Profesores e Investigadores 2015. Por otro lado, los datos parciales del estudio han sido presentados en las X Jornadas Científicas Internacionales de

Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca, España (14-16 de marzo, 2018).

## RESULTADOS

### Datos sociodemográficos de la muestra

La Tabla 2 recoge los datos sociodemográficos de la muestra, tanto de los participantes como de sus familiares con discapacidad.

De los 102 familiares de personas con discapacidad participantes, la mayoría son mujeres, casadas o viviendo en pareja, con hijos menores (73% son menores de 10 años).

En cuanto al nivel educativo, un 80.4% de los participantes señala tener estudios de secundaria o bachillerato; un 26.5% estudios de primaria; y solamente un 2.9% no tiene estudios.

Respecto a la situación laboral, la mayor parte de las personas que han respondido la encuesta no trabajan (un 61% señala ser cuidador principal o amo/a de casa, o pensionado). Únicamente, un 35% trabaja fuera de casa (jornada completa o media jornada). Un 4% reconoce estar desempleado aunque en búsqueda de trabajo.

Los ingresos mensuales varían en un rango de 500 pesos a 40,000 pesos, con una media de 5,029 pesos al mes. La mayoría de los participantes viven con la persona con discapacidad (un 96%) y señalan tener un contacto diario con la misma. Únicamente 4 personas señalan que su familiar con discapacidad vive fuera del domicilio familiar.

Respecto a las personas con discapacidad, la mayoría son menores de edad. En la Tabla 2 se puede consultar el tipo de discapacidad, señalado por los encuestados. Un 21.2% de casos de la persona con discapacidad, además, se acompañan de problemas de conducta (comportamientos violentos con uno mismo y con los demás, rebeldía, conductas disruptivas en la escuela) y un 18.8% de personas tienen dos discapacidades. Un 66% son hombres y un 44% son mujeres. El servicio mayoritario recibido es en el centro de rehabilitación (un 91.3% señala que es su principal servicio).

A partir de los datos sociodemográficos presentados, podemos decir que el perfil generador de las personas que han

participado en la encuesta es el de una mujer, madre, de entre 30 y 35 años de edad, de un niño de 10 años, con discapacidad leve, de tipo físico, usuario del CRI.

**Tabla 2. Datos sociodemográficos de la muestra (n=102)**

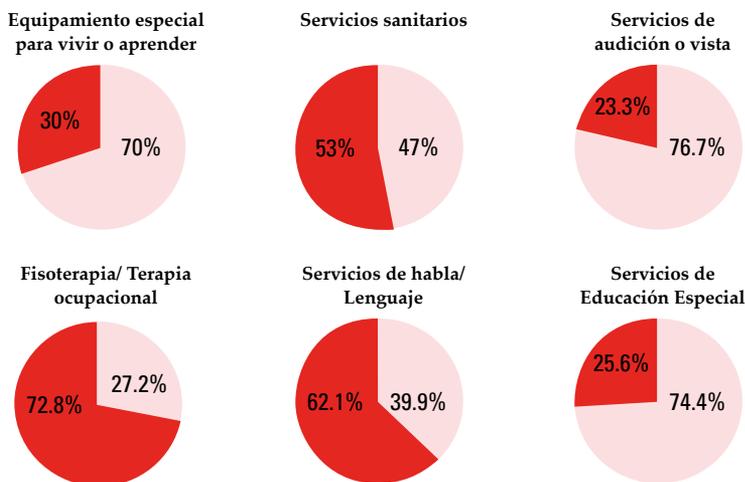
	<b>Variables</b>	<b>Fr</b>	<b>%</b>
Sexo persona que responde	Hombre	16	15.8
	Mujer	85	84.2
Estado civil	Viudo/a	1	1
	Casado/a o en pareja	73	71.6
	Soltero/a	14	13.7
	Divorciado/a o separado/a	12	11.8
	Otro	2	2
Relación con persona con discapacidad	Padre / Madre	77	75.5
	Hermano/a	9	9.1
	Otro	15	15.2
Sexo persona con discapacidad	Hombre	66	66
	Mujer	34	34
Edad persona con discapacidad	0-10 años	71	73.2
	11-20 años	11	11.4
	21-30 años	2	2
	31-40 años	2	2
	41-50 años	1	1
	Más de 50 años	10	10.4
Tipo de discapacidad	Síndrome de Down	3	3.3
	Discapacidad física / motriz	38	41.3
	Trastornos de lenguaje	24	26.1
	Parálisis cerebral	7	7.6
	Déficit de atención e hiperactividad	3	3.3
	Trastorno del espectro autista	1	1.1
	Trastorno emocional o conductual	0	0
	Deficiencia auditiva	3	3.3
	Sin diagnóstico específico	5	5.4
	Otros	8	8.7
Nivel de discapacidad	Leve	41	42.3
	Moderado	37	38.1
	Severo	10	10.3
	Profundo	7	7.2
	Desconocido	2	2.1

Fuente: Elaboración propia

## APOYOS Y SERVICIOS RECIBIDOS

Se señalan, a continuación, las respuestas de los participantes respecto a la necesidad de determinados apoyos y servicios tanto para la persona con discapacidad como para la familia en su totalidad (figura 1).

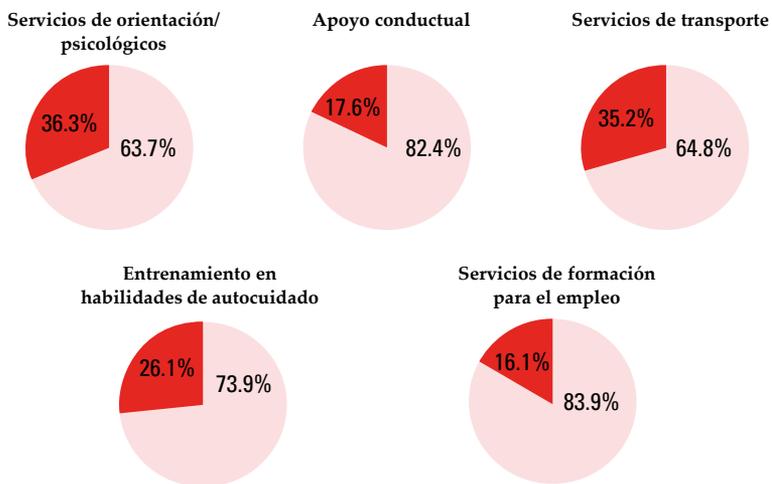
Figura 1. ¿Necesita su familiar con discapacidad...?  
(En color rojo SÍ, en color gris NO)



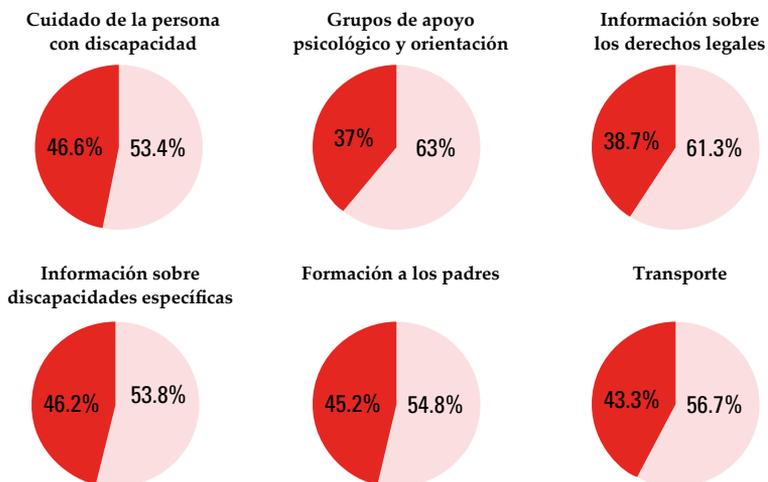
Los servicios más demandados por las familias son (por orden de importancia): fisioterapia/terapia ocupacional, servicios del habla o del lenguaje, servicios sanitarios (evaluaciones médicas, nutrición, enfermería), servicios de orientación o psicológicos y servicios de transporte. Por otra parte, los servicios menos demandados por las familias son servicios de formación para el empleo, apoyo conductual, servicios de educación especial, y servicios de audición y vista (Figura 2).

Los servicios más demandados por las familias son (por orden de importancia): información sobre discapacidades específicas, cuidado de la persona con discapacidad y formación a padres. Sin embargo, en ninguna categoría el porcentaje de padres que reclama dichos servicios supera el 50% (ver figura 3).

**Figura 2. ¿Necesita su familia...? (En color rojo SÍ, en color gris NO)**



**Figura 3. ¿Qué servicios demanda...? (En color rojo SÍ, en color gris NO)**



Los servicios y apoyos reclamados se centran en el apoyo a la persona con discapacidad, dejando en un segundo plano aquellos dedicados a la familia (que son considerados como necesarios por menor número de familias).

Además de indagar acerca de las necesidades de la persona con discapacidad como de la familia completa, se preguntó por la cantidad de servicios/ apoyos que reciben, a efecto de detectar las necesidades no cubiertas, que deberían ser atendidas. La tabla 3 muestra cómo valoran los servicios recibidos aquellas personas que los perciben como una necesidad (se señala el número de personas que marcan cada opción).

**Tabla 3. Necesidades**

<b>Para la persona con discapacidad</b>			
<i>Servicios</i> (Se incluyen entre paréntesis cuántas familias dicen necesitar cada servicio)*	¿Qué cantidad de servicio recibe?		
	Ninguno	Alguno, pero no suficiente	Suficiente
Equipamiento especial (29)	4	10	15
Servicios sanitarios (46)	7	26	13
Servicios de audición y /o vista (22)	7	10	5
Fisioterapia, terapia ocupacional (67)	3	27	36
Servicios del habla / lenguaje (59)	7	26	24
Servicios de educación especial (22)	14	7	4
Servicios de orientación y psicológicos (33)	10	10	3
Apoyo conductual (16)	10	4	3
Servicio de transporte (32)	11	11	10
Entrenamiento habilidades autocuidado (22)	7	8	7
Servicios de formación para el empleo (14)	5	7	1
<b>Para la familia</b>			
<i>Servicios</i> (Se incluyen entre paréntesis cuántas familias dicen necesitar cada servicio)	¿Qué cantidad de servicio recibe?		
	Ninguno	Alguno, pero no suficiente	Suficiente
Cuidado de la persona con discapacidad (41)	6	10	22
Transporte (38)	7	7	18
Grupo de apoyo psicológico y orientación (34)	13	9	11
Formación a los padres o familia (42)	16	10	13
Información sobre discapacidades (38)	10	11	17
Información sobre sus derechos legales (32)	15	7	10

\*Hay que tener en cuenta que, en ocasiones, algunas personas responden a la primera cuestión (¿Necesitas este servicio?) pero no a la segunda (¿Qué cantidad recibes?), o viceversa.

Aunque no se señalan, en cada ítem hay respuestas "perdidas" (en blanco).

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar, existen necesidades que no están satisfechas para un grupo de familias. Se han destacado aquellos que, siendo reclamados por un porcentaje amplio de familias, no se reciben en la medida en que les gustaría (o porque no disponen del servicio o porque lo consideran insuficiente). Cabe resaltar el escaso apoyo a ciertas necesidades familiares, como grupo de apoyo psicológico para familias, formación a padres, información sobre discapacidades e información sobre derechos legales.

## DIMENSIONES DE CALIDAD DE VIDA

Se presentan, a continuación, los aspectos más destacables en cuanto a la opinión de los padres/madres sobre las diferentes dimensiones de calidad de vida. Se acompaña el texto con gráficas y tablas que pueden ayudar a la comprensión de los datos.

La Tabla 4 recoge las puntuaciones medias en cada sub-escala, en cuanto a importancia (*qué tan importantes son para su vida los indicadores planteados*) y satisfacción (*qué tan satisfechos se encuentran con los indicadores planteados*).

En general, las familias manifiestan estar satisfechas en cuanto a la interacción familiar entre los miembros, los roles de los padres; medianamente satisfechos con los apoyos a la discapacidad; y poco satisfechos en cuanto a bienestar emocional, y bienestar físico y material.

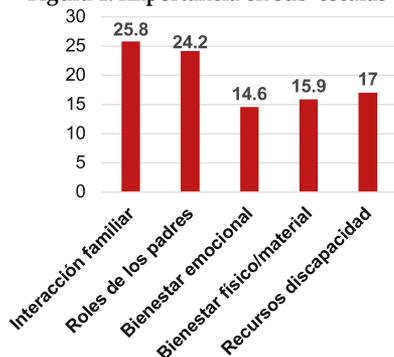
**Tabla 4. Puntuaciones medias según sub-escalas y criterio**

Escala	Importancia	Satisfacción
Interacción familiar (máximo 30)	25.8	25.8
Roles de los padres (máximo 30)	24.2	22.9
Bienestar emocional (máximo 20)	14.6	12.9
Bienestar físico/material (máximo 20)	15.9	14.7
Recursos discapacidad (máximo 20)	17	16

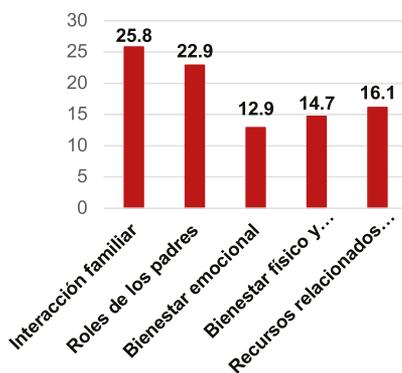
Fuente: Elaboración propia

Las figuras 4 y 5 recogen puntuaciones medias en importancia y satisfacción.

**Figura 4. Importancia en sub-escalas**



**Figura 5. Satisfacción en sub-escalas**



Un análisis detallado de los ítems nos permite comprobar en qué aspectos se encuentran más satisfechas las familias y en cuáles están más descontentas. Los aspectos con los que los encuestados están más satisfechos son:

- Las organizaciones que dan servicio al miembro con discapacidad de mi familia mantienen buenas relaciones con nosotros (ítem 24)
- Los miembros de mi familia ayudan a la persona con discapacidad a aprender a ser independiente (ítem 2)
- Los miembros de mi familia enseñan a la persona con discapacidad a llevarse bien con los demás (ítem 7)
- Mi familia resuelve los problemas unida (ítem 9)
- Los miembros de mi familia demuestran que se quieren y preocupan unos por otros (ítem 11)

Todos estos ítems son, además, valorados como *bastante* o *muy importantes* por parte de las familias por lo que podrían considerarse puntos fuertes.

Los aspectos con los que los encuestados señalan menor grado de satisfacción son:

- Mi familia cuenta con el apoyo psicológico necesario (ítem 3)
- Mi familia cuenta con ayuda externa para atender las necesidades de todos los miembros de la familia (ítem 12)
- Los miembros de mi familia tienen amigos u otras personas que les brindan apoyo (ítem 4).

Es importante señalar que estos 3 ítems (los peor valorados) forman parte de la sub-escala Bienestar emocional, ya mencionada anteriormente por su baja satisfacción general. Además, los tres ítems son percibidos como *importantes* por las familias, en su visión de la calidad de vida, por lo que podrían considerarse áreas críticas.

Por último, la figura 6 muestra los valores medios de cada indicador, en cuanto a importancia (línea roja) y satisfacción (línea verde).



En primer lugar, los participantes valoran todos los indicadores de calidad de vida como importantes y se muestran,

en general, bastante satisfechos. Los análisis que posteriormente se puedan realizar, quizá reflejen diferencias entre grupos (por ejemplo, se podría ver diferencias entre mujeres y hombres, o madres/padres de niños con madres/padres con hijos adultos).

En segundo lugar, a pesar de la alta satisfacción general, como se puede comprobar en el gráfico, la importancia siempre toma valores mayores que la satisfacción, por lo que se puede inferir que todas las áreas son susceptibles de mejora. Las familias perciben aspectos muy importantes en su vida (para tener una buena calidad de vida) con los que, sin embargo, no están tan satisfechos.

## CONCLUSIONES

A partir de los resultados del estudio, podemos concluir que hay ciertas características de la muestra que ha participado en la encuesta que pueden estar condicionando los resultados. La mayor parte de las personas que han respondido son mujeres, lo cual puede ser indicativo de que siguen siendo las madres las principales referentes en el cuidado y apoyo del hijo con discapacidad. Además, un 73% de las personas con discapacidad son niños menores de 10 años, y las discapacidades más frecuentes son de tipo motor / físico, o trastornos del lenguaje. Estos son datos a tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados ya que tanto edad como tipo de discapacidad, son factores relevantes que influyen en la visión de la calidad de vida.

Para comprender mejor la percepción sobre la calidad de vida, habría que favorecer y comunicación con otros miembros de la familia (involucrar a padres, hermanos, etc.). En ese sentido, es importante promover y apoyar la participación de otros miembros en las tareas de apoyo y cuidado a la persona con discapacidad, así como en el resto de iniciativas del CRI.

Los servicios para la persona con discapacidad se perciben como más necesarios que los servicios dirigidos a las familias en su conjunto. En ese sentido, para las familias es una prioridad que sus hijos estén bien atendidos; dejando quizá en un segundo plano aquellas necesidades que pre-

sentan otros miembros (se consideran menos importantes). Sería conveniente trabajar con las familias, a través de charlas o talleres de formación, el concepto de bienestar familiar y calidad de vida. El objetivo de dicha formación sería empoderar a las familias y hacerlas conscientes de sus necesidades como grupo (no solo de la persona con discapacidad).

Existen determinados servicios que, pese a considerarse importantes y necesarios, no se reciben de modo suficiente (formación para padres, asesoramiento sobre discapacidades, apoyo psicológico, etc.). Sería preciso atender a este tipo de servicios, especialmente con familias de niños pequeños, o recién diagnosticados (momentos en los que apoyo psicológico y la formación para afrontar la discapacidad son clave).

En cuanto a los indicadores de calidad de vida, si bien las familias se muestran generalmente satisfechas, en todas las áreas existen un margen de mejora. Especialmente, sería adecuado la revisión de las acciones dirigidas a favorecer el bienestar emocional de la familias y, si es el caso, incorporar nuevos servicios o mejorar los existentes. En ese sentido, las familias requieren de asesoramiento y apoyo para comprender el impacto de la discapacidad en su contexto, para reconocer los sentimientos generados por esta situación así como para fortalecer sus propios recursos psicológicos para hacer frente a las demandas generadas por la discapacidad.

Sería útil la incorporación de instrumentos como la Escala de Calidad de Vida Familiar, para utilizar con familias usuarias del CRI (tanto las actuales como aquellas de nuevo ingreso). Esta herramienta permitiría un diagnóstico de necesidades globales, así como un mejor conocimiento de las familias. Además, evaluaciones periódicas permitirían comprobar cómo cambia la calidad de vida de las familias, dependiendo de su ciclo vital y teniendo en cuenta las mejoras de los servicios.

En definitiva, los datos de este estudio apuntan a la necesidad de incorporar la calidad vida familiar como objetivo global de los servicios prestados en el CRI. Esta meta podría ser considerada como “eje vertebrador” de la misión y visión de la institución, junto con la calidad de vida individual o la

inclusión. En ese sentido, cualquier iniciativa que permita mejorar la comunicación con los miembros de la familia y sistematizar su opinión acerca de su calidad de vida, será un paso adelante para mejorar su bienestar.

## **ACCIONES POSTERIORES**

Para finalizar, tras el desarrollo del estudio (durante Mayo y Junio de 2016), se llevaron a cabo una serie de acciones tanto con los profesionales como las familias usuarias del CRI, que permitieran incorporar el concepto de calidad de vida:

(1) Se presentaron los datos sobre la escala a los profesionales y familias interesadas del CRI. La presentación dio lugar a una serie de propuestas que se recogieron por escrito, estableciendo objetivos de mejora para la entidad.

(2) Posteriormente se realizó una formación para profesionales, centrada en la herramienta de mapas de planificación familiares. Se elaboró conjuntamente un guión de entrevista sobre calidad de vida familiar, que pudieran servir como herramienta práctica a los profesionales en el trato diario con las familias.

(3) Se realizó paralelamente una formación para familias sobre bienestar y calidad de vida. Acudieron unos 60 padres y madres.

En definitiva, los datos y el trabajo realizado durante este tiempo sirvieron para comprender la necesidad de incorporar la calidad de vida familiar como objetivo global de los servicios prestados en el CRI. En ese sentido, se considera que se pudieron iniciar una serie de acciones que contribuyen a mejorar la comunicación entre usuarios y profesionales; y además sistematizar la visión de las familias sobre la calidad de vida.

## **REFERENCIAS**

Arellano, A. (2016). Vivir los trastornos del neurodesarrollo en la familia: impacto psicológico y resiliencia. En Ochoa, B., Arellano, A., Crespo, N., Magallón, S., & Sánchez-

- Carpintero, R. (Coords.). *Alumnos con trastornos del neurodesarrollo. Pautas para su orientación educativa y vocacional desde la pedagogía hospitalaria* (pp. 117-134). Pamplona: EUNATE.
- Chien, W. T., Chan, S. W., & Morrissey, J. (2007). The perceived burden among Chinese family caregivers of people with schizophrenia. *Journal of Clinical Nursing* 16(6), 1151-1161.
- Lizasoáin, O., González-Torres, M. C., Iriarte, C., Peralta, F., Sobrino, A., Onieva, C. E., & Chocarro, E. (2011), *Hermanos de personas con discapacidad intelectual. Guía para el análisis de necesidades y propuestas de apoyo*. Logroño: Si-índice.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J. Turnbull, A.P., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., & Nelson, L.L. (2003). Toward Assessing Family Outcomes of Service Delivery: Validation of a Family Quality of Life Survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4/5), 367-384
- Turnbull, A. (2003). La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma. *Siglo Cero*, 34, 59-73.
- Ubierno, M. C., Regoyos, S., Vico, M. V., & Reyes, R. (2005). El soporte de enfermería y la claudicación del cuidador informal. *Enfermería Clínica* 15(4), 199-205.
- Verdugo, M.A., Rodríguez, A., & Sainz, F. (2009). *Escala de calidad de vida familiar*. Salamanca: INICO. (Adaptación de la Family Quality of Life Survey, realizada por el Beach Center on Disability en 2003).

# Capítulo 11

## Las madres de hijos con discapacidad, generan resiliencia que promueve la inclusión

Emma Verónica Santana Valencia  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)

### Resumen

Este artículo es resultado de una investigación doctoral, cuyo propósito es conocer cómo se construye la resiliencia en las madres que viven la discapacidad en un hijo. Los cuestionamientos determinados son ¿cómo se construye la resiliencia familiar frente a la discapacidad de un hijo?, ¿cuál es la dinámica del sistema familiar frente a la discapacidad?, ¿qué elementos de la resiliencia se observan en las madres que experimentan la discapacidad en un hijo? El supuesto es que las madres que experimentan la discapacidad en un hijo son capaces de ser resilientes, de manera que afrontan la adversidad, identifican sus fortalezas y se empoderan en función de sus elecciones, con lo cual generan acciones personales, familiares y sociales a favor de la inclusión de su hijo. Se ocupa una metodología cualitativa, con un diseño de estudio de caso, a través de una entrevista semiestructurada a cinco madres de familia con distintas constituciones familiares e hijos diagnosticados desde su nacimiento. Se concluye que la resiliencia es un proceso dinámico donde coexisten sentimientos, emociones y acciones ambivalentes, pero que a partir de esta realidad la resiliencia se manifiesta en las madres en un primer momento, fortaleciendo su autodeterminación, posteriormente impactan en sus familias mediante acciones en la vida cotidiana y finalmente en su entorno social, donde establecen la posibilidad de generar espacios para la inclusión de su hijo desde el hogar, la comunidad inmediata, la escuela y la sociedad.

### Palabras clave:

Familia, discapacidad, resiliencia, inclusión

## MOTHERS OF CHILDREN WITH DISABILITIES GENERATE RESILIENCE THAT PROMOTES INCLUSION

### **Abstract**

This article is the result of a doctoral research, which purpose is to know how resilience is built in mothers who experience the disability of a child. The determined questions are: How is family resilience built facing a child's disability? What is the dynamic of the family's system facing disability? Which are the resilience's elements present in mothers that experience the disability of a child? The assumption is that mothers who experience disability of a child are able to be resilient, so that they can face adversity, identify their strengths and empower themselves through their decisions, thereby generating personal, familiar and social actions advocating the inclusion of their child. A qualitative methodology is used, with a case study design, through a semi-structured interview with five family mothers with different family constitutions and children diagnosed since birth. It is concluded that resilience is a dynamic process where feelings, emotions and ambivalent actions coexist, but that from this reality resilience manifests itself in mothers since the very beginning, strengthening their self-determination, later impacting their families through daily life actions and finally in their social environment, where they establish the possibility of generating spaces for the inclusion of their child from home, the immediate community, school and society.

### **Keywords:**

Family, disability, resilience, inclusion

## INTRODUCCIÓN

El término discapacidad es comprendido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como una condición particular que evoluciona y resulta de la interacción entre las personas con carencias o déficit, y las barreras surgidas de las actitudes y entornos que evitan su participación completa y efectiva dentro de la sociedad en condiciones de igualdad (ONU, 2006). Inmersa en una nueva interpretación de dicho documento, queda evidencia de que las barreras del ambiente responden al contexto donde las personas con discapacidad se desarrollan. Sin embargo, más allá de mirar los obstáculos, en el documento se hace una invitación proponer espacios inclusivos, que generen ámbitos más respetuosos y de igualdad de oportunidades, comenzando en el contexto familiar.

Por lo que la eliminación o disminución de dichos impedimentos deben empezar en el interior de la familia, debido a que ella es el primer espacio social donde se construyen las concepciones sobre la discapacidad. La forma en que el grupo aborde la temática determinará el desarrollo del hijo diagnosticado (Rodríguez y Guerrero, 2012).

La discapacidad es un hecho que se vive de manera compleja en cada familia, pues se advierte en un primer momento como una situación trágica y crítica, pues supone un choque emocional de gran intensidad, que puede experimentarse como una desventura o desgracia. Al nacer un hijo con discapacidad, sucede que, dentro del grupo familiar, esta situación puede impactar de diversas formas a cada uno de sus miembros, pues se pueden ver modificados los ideales, el estrés aumenta en aspectos emocionales, físicos, económicos y de orden social (Amaya, Acle, Ampudia y García, 2014).

De modo tal, que dicha experiencia puede ser influenciada por una serie de factores que inciden en la crisis del diagnóstico, lo cual pone de manifiesto una multiplicidad de condicionantes, que actúan de manera determinada en la vida interna de la familia. Afirman Núñez (2007) y Pereda (2012) que estos son elementos importantes de abordar, ya

que pueden generar cambios en la estructura de la familia. De acuerdo a la información anterior, se ha comprobado que cuando la discapacidad se manifiesta en un hijo, es común que la familia cambie su configuración, haciendo de esto un común denominador con la presencia dominante de madres al frente de su hijos y sus familias (Roque y Acle, 2013; Martín, Cabrera, León y Rodrigo, 2013; Amaya, Acle, Ampudia y García, 2014), o bien con figuras femeninas (abuelas, tías, hermanas etcétera) a cargo del grupo familiar, las cuales colaboran o son el único adulto responsable del pequeño que tiene el diagnóstico.

Durante este proceso las madres de familia se convierten en las cuidadoras primarias y comienzan a desarrollar un conjunto de pensamientos, creencias, actitudes, así como, acciones que permiten observar la forma en que organizan y distribuyen las funciones dentro del hogar. Todo este grupo de acciones se mueve en un espacio que va desde una serie de sentimientos y emociones ambivalentes, pues no es un proceso sencillo, lleva inmerso un trabajo personal que impacta en su manera de pensar, ver y posicionarse ante la nueva situación que se les presenta, la cual es la discapacidad de un hijo.

De modo tal que el cuestionamiento central es ¿qué hace que una madre ante el diagnóstico de un hijo con discapacidad genere un conjunto de acciones que le permiten afrontar dicha situación? Las evidencias recolectadas confirman la dificultad del hecho, pues se detonan requerimientos de corte financiero, biológico, de salud y socioemocionales (Pereda, 2012).

Las madres de familia asumen una posición y actitud con el tiempo frente a la circunstancia que viven, la cual se fundamenta en un principio de resiliencia, este tiene en un primer momento la presencia de sentimientos encontrados, demandas excesivas en todos los sentidos, pero de manera alterna a esta sensación se manifiesta la capacidad de enfrentar y de reconocer aspectos positivos en sus vidas tal como lo demuestran las investigaciones (Villalba, 2003, Ortega, Salguero y Garrido, 2007; Bayat, 2010, Peralta y Arellano, 2010; Suriá, 2013, Fresnillo, 2014), en las cuales se deja

evidencia de la visión positiva, en coexistencia con la visión negativa, pero que en conjunto permite observar una nueva realidad familiar. De manera que se manifiesta un ajuste entre los miembros de la familia, donde pasan de una interpretación patológica de la discapacidad, a una interpretación adaptativa, en la cual se reconocen las vivencias positivas, desarrollo de habilidades, generación de áreas de oportunidad, sentido de vida pleno, vivencia de valores, un sentido profundo de espiritualidad y estrategias de afrontamientos relacionadas con la experiencia de esta nueva forma de vida.

### **LA DINÁMICA DE LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD, UN PROCESO AMBIVALENTE**

Al estudiar a la familia, se hace un reconocimiento en comprender cómo funcionan e interactúan los miembros que la integran, de qué manera se establecen las condiciones para actuar, cómo se constituye y se reconoce el grupo. Debido a esto, es común encontrar que los interesados en el análisis de la vida interna de la familia, describan este fenómeno como dinámica familiar, la cual se comprende como el cúmulo de relaciones e interacciones de colaboración, reciprocidad, presencia y manejo de poder así como de conflicto, los cuales pueden manifestarse en el interior de una familia, entre los varones y mujeres integrantes de la misma, así como entre generaciones, en función de la división del trabajo y los procesos de toma de decisiones (Torres, Ortega, Garrido y Reyes, 2008).

Garrido (2009) y Fresnillo (2014) comentan que la condición de discapacidad dentro del sistema familiar genera una serie de hechos, mandatos, prácticas y creencias provenientes de la sociedad para con cada persona, la mayor parte del tiempo suelen ser injustas e incorrectas, provocando en la familia una serie de reacciones que van en diversas direcciones, las cuales dependen de su propia historia, así como de sus rasgos particulares, por lo cual podrán manifestar rebeldía o conformidad. A partir de este hecho Sinche y Suárez (2006), afirman que puede contener en sí misma

la descripción de su propia definición, composición, parentesco, su nivel de integración o disociación, la cercanía o rechazo entre sus miembros, los papeles que desempeñan, los límites, así como, los subgrupos formados en su interior, incluyendo las funciones intrínsecas y extrínsecas.

Núñez (2007) y Fresnillo (2014) reportan en su labor constante con las familias de los chicos con discapacidad, que existe de forma amplia una serie de respuestas que los padres exponen en el momento del diagnóstico de la misma, independientes al tipo o condición de discapacidad que presenten. Afirman que en el instante de la sospecha y posterior a la confirmación del diagnóstico de discapacidad de un hijo, se generan de manera inmediata crisis accidentales o circunstanciales de carácter urgente, imprevisto e inesperado. Por lo tanto, suscita en los padres la presencia patente de sentimientos enfrentados en el vínculo padre-madre e hijo, reacciones de rechazo, enojo, vergüenza, resentimientos, culpa con una desolación, así como conflicto con sus expectativas, en el primer enfrentamiento con el diagnóstico.

Cuando la discapacidad hace su presencia en un hijo, el impacto puede ser tal que se comprende como un estado crónico relacionado o no con enfermedad, aun cuando no lo sea. Esto generará un sismo en la estructura de la familia, manifestándose en una serie de modificaciones, tanto en el proceso, como en las funciones del sistema familiar, originando perturbaciones en el ciclo vital y en la respuesta emocional de los integrantes del grupo, esto según Espina y Ortego (2003), puede ser estudiado desde su modelo de adaptación familiar a la discapacidad, el cual se divide en etapas:

1. La interna, la cual contiene la vivencia del primer impacto, la negación y el inicio del proceso del duelo.
2. La adaptación y reorganización, las cuales posterior al primer choque, asimilación de la situación y un posicionamiento ante la circunstancia que les toca vivir, se puede observar un nuevo estilo de vida proyectada al exterior.

A partir de esta experiencia, cada familia comienza un proceso de adaptación, que le permite generar una mirada particular de la discapacidad del hijo. Esta puede iniciar con la concepción del término discapacidad, el cual suele ser asociado a devastación, adversidad, decepción y desventura. O bien, puede ser vislumbrado como un proceso de crecimiento, oportunidad, adaptación y maduración. Este, es el primer ejercicio que la familia suele hacer en su sistema de creencias, en torno al diagnóstico de su hijo. De modo tal, que siguiendo el proceso de adaptación antes mencionado, es posible generar una transformación positiva de la crisis inicial. Lo cual se puede distinguir en investigaciones sobre las familias en estas condiciones de discapacidad, donde la perspectiva es diferente, pues se estudian los procesos de afrontamiento de la situación, desde las fortalezas del grupo, así como, los aspectos positivos que surgen a raíz del hecho (Cohen, 2015).

Lo anterior deja evidencia de que existen en la actualidad padres y madres de familia que viven la experiencia desde un empoderamiento, el cual se va robusteciendo poco a poco, con las interacciones al interior del grupo. Las madres de modo particular, mencionan que enfrentan el hecho con una actitud de lucha, de vivir plenamente pues su trabajo consiste en satisfacer las necesidades de su hijo, manteniendo en la medida de lo posible, el bienestar del resto de la familia, ya que consideran que el grupo es determinante para la inclusión de su hijo (Grotberg, 2006). Analizando la experiencia de las madres de familia, es posible observar que ellas están generando resiliencia, la cual a partir de sí mismas se ve permeada al resto del grupo (la familia), a través de una actitud diferente ante la experiencia del déficit del hijo o hermano. Las madres son las primeras en asumirse capaces de afrontar la adversidad, sin negar todo lo que conlleva la experiencia. Justo de esta forma se comprende el principio de ser resiliente, reconocer la adversidad y hacerle frente.

## **HACIA LA COMPRESIÓN DE LA RESILIENCIA**

Para entender de modo puntual la resiliencia, es necesari-

rio comprenderla desde su génesis. Es un término traído de las ciencias duras, particularmente de la física a las ciencias sociales; es recogido por los diccionarios, donde se describe como la propiedad de la materia o cuerpos físicos que se resisten a romperse por un choque, percusión o impacto fuerte, además guarda sus condiciones elementales manteniendo su forma original; esto en el quehacer humano equivale a la resistencia al sufrimiento o adversidad (Navarro, 2003); éste ha sido de gran influencia en el mundo posmoderno, pues emerge como un concepto holístico capaz de convertirse en toda un área de investigación. Desde su origen la palabra resiliencia tiene relación con el vocablo que proviene del término latino *resilium* el cual *significa "volver atrás, volver de un salto, volver a su estado inicial, rebotar"* (Villalba, 2003; Piña, 2015). La definición del Diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2015) refiere que resiliencia viene del inglés *resilience*, donde este término deriva del latín *resiliens-entis*, participio presente activo de *resilire*, lo cual se entiende como "*replegarse*", de tal manera que integrando el concepto se construye desde dos perspectivas, la relacionada con un ser vivo y la vinculada a la materia, donde se explica así "*capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversa*" (RAE, 2015 ). Por lo tanto, el concepto dentro de las ciencias sociales se admitió para denominar aquellas personas, que a pesar de vivir en condiciones adversas, así como de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas (Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

A finales de la década de los años setentas, se dio inicio a un diálogo en las ciencias sociales afín al tema de la resiliencia, el cual es un término que parece ser un neologismo vinculado a la psicología. Este explora las capacidades personales e interpersonales, así como las fuerzas que se pueden desplegar en un ser humano para aprender a crecer y desarrollarse en situaciones de adversidad.

De manera que, el concepto está ligado a las investigaciones de intervención social (Villalba, 2003) así como, parte de los estudios e investigación dentro de la psicología posi-

tiva (González, 2004; Vera, 2006). De este modo, la resiliencia es un proceso que se va gestando de manera particular en cada sujeto, en la evolución de su propio desarrollo psicológico, a partir de una serie de rasgos biológicos personales conjunto a contextos sociales; lo cual induce a comprender el concepto como la forma en que las personas son capaces de enfrentar las adversidades cotidianamente a lo largo de su ciclo de vida (Cyrułnik, 2001).

En consecuencia, se puede afirmar que la construcción de la resiliencia cuenta con elementos que la reconocen como capacidad humana que permite ver a la persona de modo que *“es resiliente”*, en un segundo momento se manifiesta como un proceso donde se hace énfasis en la adaptación e influencia del contexto social, donde se afirma que la persona *“está y aprende a ser resiliente”* y finalmente una concepción en la cual se hace énfasis en el cambio de mirada, en la elaboración de formas de afrontamiento donde la resiliencia *“se construye”* (Puig y Rubio, 2011). Por lo tanto, en las familias donde la discapacidad se manifiesta, es común observar las tres fases anteriormente comentadas. Pues al interior del grupo, se generan fuerzas que según Ángel (2003) refuerzan la concepción de que para desarrollar la resiliencia se necesita de tres cualidades centrales y estas son; una comprensión y aceptación de la realidad, una profunda creencia en que la vida si tiene significado, pues se apoya en sólidos valores y finalmente una habilidad para ingeniar alternativas de solución; de manera tal, que se manifiesta en una creatividad que permite encontrar soluciones aun cuando parece ilógica, así como, si no se poseen herramientas adecuadas (García y Domínguez de la Ossa, 2013).

En las familias que tienen un hijo con discapacidad según Abery (2006) se pretende explorar los recursos y habilidades en función del *Modelo Familiar de Ajuste y Adaptación* (McCubbin y Patterson, 1982), el cual afirma que las familias participan en un proceso dinámico donde buscan un equilibrio óptimo, ante las demandas y fortalezas del grupo, en la medida en que se relacionan con los significados que van edificando de su propio mundo, para alcanzar la adaptación.

Esto implica que las familias pueden lograr una certera y competente adaptación a su entorno con lo cual restablecerán sus funciones, pero este proceso depende de las creencias y significados que la familia otorga a las demandas de la situación, además de su capacidad para hacerles frente, en un segundo lugar a los recursos con los que cuente o podrá contar en algún momento y por último, a los comportamientos de afrontamiento, los cuales le permitirán equilibrar requerimientos y medios (Cohen, 2015). Para las madres de estos pequeños, es común observar que en el transcurso de la construcción del proceso resiliente se manifiesta en su actividad cotidiana, desde la aceptación del hijo, la creencia de que es posible, la adaptación a la nueva realidad, el trabajo constante de mirar hacia el futuro, la organización y apoyo de los otros miembros del grupo.

## **LA RESILIENCIA EN LAS MADRES PROMUEVE LA INCLUSIÓN**

La resiliencia por lo tanto, es comprendida como una capacidad individual que cada ser humano puede desarrollar mediante un conjunto de habilidades cognitivas, temperamento especial, competencias, conductas positivas, aprendizajes y ambientes favorecedores, que le permitan revelar mediante un proceso personal intrapsíquico construido en comunidad y viceversa, un conjunto de fortalezas así como aprendizajes posibles para enfrentar las adversidades, de manera que resurge fortalecido para adaptarse a nuevas circunstancias de vida.

En el caso de las familias donde la discapacidad se presenta, es posible observar como las madres manifiestan emociones positivas, sienten y expresan que la discapacidad es un hecho que no hace diferencia en su hijo, pues ellas lo consideran como cualquier persona con identidad propia, afirman que diariamente es un reto que deciden afrontar en grupo, hasta llegan a comentar que es una bendición, pues ha generado una serie de fortalezas y valores únicos (Amaya et al., 2014; Suriá, 2013, Fresnillo, 2014). La evidencia confirma que de modo paralelo al choque emocional y situacional

que experimentan, es posible revelar acciones en las madres, donde generan estrategias fuertes y heterogéneas, con elevados rasgos de creatividad (De Andrade y Da Cruz, 2011).

La primera actitud que asumen las madres es la aceptación incondicional del su hijo con discapacidad, con lo cual ejercen una toma de conciencia, compromiso y participación personal que contagian a los integrantes de la familia, aun cuando cada miembro del grupo desarrolle un trabajo personal de aceptación. Con la acción anterior se contribuye al bienestar del pequeño con discapacidad, pues suelen realizarse ajustes de todo tipo (emocional, ambiental, social, laboral, personal y grupal) para hacer frente a dicha adversidad, siendo esto lo que realmente las distingue como madres "*familias diferentes*", nunca la condición del hijo (Grotberg, 2006).

Siguiendo con la representación de las reacciones de la familia Grotberg (2006) describe a las madres y familias resilientes como capaces de resolver problemas, de establecer un diálogo con comunicación abierta, de ayudar a su hijo intentando al mismo tiempo ajustar su visión de la vida, reevaluando sus valores, así como sus prioridades fundamentales, siendo optimistas y viendo en ella el lado positivo, no dejándose vencer ante la fatalidad.

Nunca niegan la colisión emocional inicial donde experimentan emociones negativas, preocupaciones enormes y momentos de gran dificultad, tampoco se impiden revivir estas sensaciones nuevamente, porque saben que se pueden presentar de modo repetido en el futuro y con el pasar de los años; pero en varias de estas familias la apertura continua, el optimismo es lo que distingue su resiliencia y la gran satisfacción en el saber que su hijo con discapacidad lleva una vida valiosa e insustituible (Grotberg, 2006; Peralta y Arellano, 2010).

Suriá (2013) confirma que en ocasiones el tipo de discapacidad de los hijos puede generar niveles altos de resiliencia, tal es el caso de la discapacidad visual y motora; por ello, la tipología de la discapacidad, así como, el grado de la misma en el hijo, tienen un papel descriptivo en la adquisición de la

resiliencia del grupo. Asimismo, reporta que las madres con hijos con una discapacidad de nacimiento son más capaces de ser resilientes, que los que presentan una discapacidad sobrevenida (Suriá, 2011). Esto es producto del trabajo paralelo que desarrollan en el enfrentamiento del día a día, la búsqueda de la normalización en situaciones complejas, convirtiendo esto en una experiencia gratificante, a partir del posicionamiento que asuman frente a la discapacidad.

Roque y Acle (2013) en su investigación reportan que un elemento central en la resiliencia en madres es la autodeterminación, pues permite identificar las acciones que ellas pueden llevar en la práctica para el apoyo e inclusión de sus hijos, aun en un contexto de adversidad y vulnerabilidad. Ellas son agentes activos de información, formación y comportamientos, dejando evidencia de que la resiliencia es multideterminada y multicausal; lo que lleva a distinguirla como un proceso de desarrollo dinámico, en donde hace su acto de presencia la adversidad y es común encontrar que la persona que se enfrenta de modo particular es la madre, pero de manera paralela a esto la interacción personal, familiar y social, son los agentes que contribuyen para afrontar la desventura.

La autodeterminación en este caso se describe como la capacidad de la madre para tomar decisiones, fijarse metas, actuar sobre ellas, reflexionar, evaluar y hacer los ajustes necesarios para alcanzar su objetivo, el cual es lograr la atención adecuada e inclusión de su hijo; acorde a esto es necesario reportar en palabras de Roque y Acle (2013) lo siguiente, cuando más autodeterminada la madre sea, será posible para ella:

- Pensar y sentir que es posible lograr condiciones óptimas para su hijo, debido a que los valora como importantes.
- Podrá aceptar consciente la responsabilidad que posee en relación al camino que debe tomar, es decir, el conjunto de acciones que deberá ejercer vinculados a la condición del hijo.
- Observará que cuenta con ayuda interna y externa de

su propia familia (incluida su pareja si está presente), con el propósito de cubrir las necesidades económicas, de salud y educación de su hijo.

- Finalmente, la fe, la vida espiritual, la creencia de algo más profundo y trascendental, le ofrece paz, tranquilidad y fortaleza para seguir en el camino y criar a su hijo con discapacidad.

A partir de las condiciones antes descritas, es posible observar la manera en que las madres generan resiliencia en sí mismas, contagiando al resto de la familia nuclear y posteriormente al ámbito social donde pertenecen, haciendo con esto un proceso de inclusión de su hijo. Ellas ejercen un papel fundamental en la inclusión, pues desde su realidad y manera de afrontarla, descubren espacios de oportunidad, donde generan condiciones internas y externas, para que sus hijos encuentren su lugar, que por derecho les toca en la sociedad. Las madres con su propio empoderamiento, el cual es detonado por la capacidad de ser resiliente, buscan diversas formas de generar procesos inclusivos para sus hijos con discapacidad.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se realizó en Puebla capital en México. Los participantes de la investigación fueron familias que tenían un hijo que presentaba alguna discapacidad, este pequeño se encontraba dentro del desarrollo evolutivo de la infancia denominado niñez intermedia según Papalia, Wenzkos y Duskin (2005).

Se contó con la colaboración de cinco madres de familia, las cuales estaban involucradas con su hijo con discapacidad. Los pequeños habían sido diagnosticados con una discapacidad desde su nacimiento. A continuación, en la tabla 1 se puede observar la descripción de las madres participantes y sus rasgos más representativos.

Se ocupó una metodología cualitativa, a través de un diseño de estudio de caso en dos etapas. En la primera etapa se determinaron los elementos teóricos que aportaron la estructura general de la investigación, relacionados con los

Tabla 1. Descripción de las participantes

Familia	F1(Ic)	F2(Dm)	F3(Jr)	F4(Ia)	F5(Gu)
Estatus Socioeconómico	Alto	Bajo	Medio	Medio alto	Medio
Nivel educativo	Licenciatura	Básico	Técnico	Licenciatura	Licenciatura
Tipo de familia	Reconstituida	Monoparental	Monoparental	Monoparental	Monoparental
Estado civil de las madres	Casada	Separada	Separada	Divorciada	Viuda
Diagnóstico de la discapacidad	Mielomeningocele con hidrocefalia compensada	Daño neurológico con discapacidad motora	Agnesia del cuerpo calloso con quiste de lado izquierdo e hipoacusia	Trastorno general del desarrollo no específico	Ceguera/ Débil visual con discapacidad motora

Fuente: elaboración propia

modelos de resiliencia, de los cuales se seleccionaron tres (personal, familiar y social). Posteriormente se procedió a la elección de las dimensiones de estudio, por lo tanto, fue posible desarrollar las unidades de contenido relacionadas a la construcción de la resiliencia. A partir de ello se realizó un acercamiento inicial con las participantes a través del instrumento *Escala de resiliencia mexicana (RESI-M)* (Palomar J., y Gómez N., 2010), para la construcción conceptual de categorías y subcategorías.

En la segunda etapa de la investigación se aplicó una entrevista a profundidad a través de una guía. Esta fue semiestructurada y contó con un formato de diecisiete interrogantes. Tuvo un jueceo por parte de cuatro investigadores del área. Por lo tanto, se procedió a organizar las preguntas de categorías y subcategorías de modo previo, con el propósito rescatar la vivencia de las madres.

Establecido el trabajo anterior, se determinaron los tres campos generales de Walsh (2004) el sistema de creencias, los patrones organizacionales y los procesos de comunicación, de los cuales surgieron seis categorías (sentido a la adversidad, ambivalencia ante la discapacidad, apoyo familiar, estructura, expresión de mociones e interacción) y ocho subcategorías para el análisis (narrativas internas, experiencias/expectativas, cohesión, funcionalidad/adaptabilidad, diálogo y sentido del humor).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Recuperadas las participaciones de las madres de familia mediante las entrevistas a profundidad, las cuales tuvieron un margen de duración de una hora con treinta minutos, hasta dos horas con treinta minutos, y se realizaron en un periodo de siete meses. Los datos se integraron a través de una codificación abierta a partir de los testimonios de las participantes, obteniendo información representativa. Posteriormente se estableció una codificación axial la cual incluía las categorías y subcategorías. Aquí con un proceso dinámico y flexible se relacionó entre sí la información, a través de un análisis de las palabras claves antes obtenidas.

Entre los principales datos se pudo observar que, aunque eran mujeres de diversos contextos socioeconómicos, así como educativos, su estado civil coincidió en dos de ellas, otras dos se denominaron familias monoparentales debido a distintas condiciones y una de ellas estaba casada. Todas afirmaron al narrar sus experiencias que el enfrentamiento y aceptación son las dos primeras reacciones que vivieron, como la forma de afrontar la adversidad. Ya que se repetían a ellas mismas que podían, que eran fuertes, que había esperanza y tenían que hacerle frente a esta realidad. Aquí se comparten un par de testimonios en su propia voz:

te digo que si como que el futuro que me habían pintado en el presente no ha sido tan duro, entonces pues yo tengo hasta cierto punto, o sea es como trabajo mucho conmigo esa parte de ver la vida como con más esperanzas (F1(Ic)M).

A mí me ha tocado ligero, siempre digo que me tocó ligero pero doble y entonces más trabajo muy cansado también, pero ahora que estoy conviviendo con gente ciega, son maravillosos, me dejan con la boca abierta y eso me alienta a no rendirme, las tengo que ver arriba, las tengo que ver arriba. Sé que mi tarea es lanzarlas como flechas, yo tengo que enderezar la flecha y lanzarlas lo más lejos que pueda, aunque el trayecto no es fácil (F5(Gu)M).

Afirman en sus declaraciones, que el proceso de aceptación lleva un conjunto de creencias que se refuerzan con las narrativas internas que se repite cada una de ellas, pues esto genera mensajes en su interior que hacen vida en la realidad, cuando en lo cotidiano le hacen frente a la discapacidad, algunas evidencias son:

Con la discapacidad pasa algo chistoso, uno la ve de diferente manera cuando la tiene por fuera que cuando la tiene uno dentro y la discapacidad para mí en este momento es que hacemos las cosas diferentes, de manera diferente, pero no somos diferentes. Somos diferentes para “hacer las cosas” pero podemos lograrlas (F3(Jr)M).

Mira la discapacidad es más bien como, pues una oportunidad, a mí me ha dado la discapacidad de mi hija una

oportunidad de crecimiento personal, ósea yo creo que ella es una persona que yo necesitaba con esas características para yo superar y crecer en muchas atrás. Ya más que verlo como un problema, creo que es una área de oportunidad muy fuerte (Fa4(Ia)M).

Ellas sostienen que no fue un proceso sencillo, lo han vivido entre la ambivalencia de sentimientos y emociones; pero afirmando que le dieron sentido a la adversidad, con lo cual sus narrativas internas generaban pensamientos positivos la mayor parte del tiempo, pues en ocasiones la situaciones de la misma condición de su hijo, circunstancias familiares, económicas de salud etcétera, las abrumaban pero hacían uso de todas sus fortalezas tanto internas como externas, para auto-determinarse y establecer un plan de acción.

Otro factor importante reconocido en los testimonios de las madres es la ambivalencia ante las experiencias y las expectativas, pues todas coinciden en vivir estas dos realidades de modo continuo, y puede verse influenciado por momentos particulares del desarrollo del hijo, de sus logros, sus avances o en ocasiones retrocesos; debido a que la discapacidad se experimenta de este modo. La tabla 2 describe en dos columnas las expresiones referidas por algunas de las participantes, en función de la interacción del hecho antes mencionado.

**Tabla 2. Expresiones de los participantes referentes a las experiencias y expectativas**

Experiencias	Expectativas
<p>Entonces en la discapacidad ‘los que estamos bien’, les ponemos barreras a los discapacitados, a las personas que necesitan... las personas ‘normales’ limitan a las personas con formas diferentes de enfrentar la vida, o las formas de trabajo diferente a esa (F3(Jr)M).</p> <p>Que nos ha ayudado a ser más fuertes, porque, bueno a ser más fuertes, otra cosa ya, a conocer esa área (F4(Ia)HM).</p>	<p>Hacer lo posible para que aprenda y sea una persona independiente, porque no le voy a ser eterna (F3(Jr)M).</p> <p>A mis hijas las veo también ellas estudiando poco a poco, porque digo no más allá de lo que mi visión da pero, si veo a mi hija caminando, aunque los doctores digan que no, si la visualizo caminando; a E también, aunque ha costado mucho trabajo en la cuestión escolar la veo independiente también y logrando sus objetivos escolares que digo es donde me está costando mucho trabajo, y los veo independientes (F5(Gu)M).</p>

Fuente: elaboración propia

Un factor esencial para generar resiliencia es el reconocimiento de la singularidad del hijo, porque esto les permite a ellas en un primer momento darle identidad, la cual ya la posee su hijo, pero hay que reconocerla y hacerla vida, con lo cual a través de los miembros de la familia se le comienza nombrar por su nombre, se le distinguen sus habilidades, se le propician espacios de participación y toma de decisiones en el contexto familiar, el cual traspasa al de la familia extensa, amigos y comunidad. A continuación, se comparten algunas evidencias de este hecho.

Pues nosotros de... tratar de hacerle valer sus derechos a Jr, de inculcarle a lo mejor a la demás gente, como se llama, respetar y darle su espacio a las personas con discapacidad. Porque somos muy maleducados, así y a mis hijos les digo no hagas lo que no quieras que le hagan a tu hermano (F3(Jr)M).

Es una oportunidad de voltear a ver a los demás (F5(Gu)M).

Ellas están siempre en la búsqueda de generar y encontrar espacios educativos, así como formativos para sus hijos, mediante una red de apoyo (familia extensa, amigos), posteriormente los profesionales del área, así como de los docentes que se encuentran formado a sus hijos.

Empiezo a investigar, pregunto, entro a la página, con un especialista con otro, con amigas, tengo una prima en México y tiene el mismo problema su hijo, entonces me ayudo mucho con ella porque como que ella está en todo lo nuevo, y le digo cosas nuevas también, gracias cuando me entero de algo, busco, normalmente tengo dos personas que tienen a sus hijos, y les pregunto, cómo la manejaste y qué especialista, y en qué te atoraste, porque de repente las mamás sabemos más que los médicos (F1(Ic)M).

De ahí los traigo a la escuela cada uno, yo regreso a la casa de mi mamá y ahí en la casa de mi mamá yo hago de comer y ahí comemos todos, mi mamá mi hermana su esposo mis hijos y yo. Y ya regreso por ellos, regreso a la guardería espero a mi hermana y nos vamos juntos llegamos comemos estamos un rato en la casa de mi mamá y ahí mismo hacemos la tarea (F3(Jr)M).

Los testimonios aportados por cada una de las madres de las familias, permitió reconocer una serie de sensaciones, emociones, sentimientos y motivaciones, que son producto de su vivencia, así como la generación de nuevas formas de afrontamiento, las cuales van delineando parte de su dinámica o interacción al interior de la familia. Cada una contribuyó con su propia naturaleza e identidad, así como suscitaban en sus familias que se haya desplegado un andamiaje de diversas convicciones, acciones y emociones que les ha permitido retomar su experiencia sin negarla, asumiendo los aspectos negativos de la misma como parte de una enseñanza y aprendizaje de vida. Durante este análisis se observó la interrelación de los diversos fenómenos, de modo que tenían áreas de encuentro en algunos momentos de las descripciones. Asimismo, se distinguió una especie de andamiaje centrado en las madres de familia, donde cada una de ellas permite y conserva la identidad de las personas que constituyen al grupo. También fue notorio el sentido y esfuerzo para generar inclusión para sus hijos, comenzando en el seno familiar y trabajando poco a poco hacia el exterior.

## CONCLUSIONES

Es conocido por la gran mayoría que la familia es el centro más importante en el desarrollo de todo ser humano, puesto que es el lugar ideal donde se acoge a la persona humana en su total plenitud, es el ámbito que accede al perfeccionamiento de las potencialidades humanas puesto que se le reconoce la individualidad e identidad como sujeto a cada integrante, además de ser el ámbito donde se enseña la vida en grupo. De modo que la familia es el lugar seguro donde toda persona encuentra, desarrolla y promueve los cimientos para enfrentar la vida.

Pero qué sucede en la familia cuando un hecho inesperado como la discapacidad hace su presencia en un hijo. Es sabido que esta circunstancia de su existencia provoca en los miembros del grupo un choque de carácter emocional que cimbra la esencia más profunda de cada persona que experimenta esta realidad, generando cambios en la estruc-

tura inicial de la familia, de modo que es posible observar la presencia de mujeres a cargo de ellas.

Ante la situación descrita, las madres comienzan un largo andar en su reconstrucción como grupo, este caminar está provisto de un sinnúmero de factores que hacen de las personas que lo viven una adaptación continua a su nueva vida. Un resurgimiento como familia donde no es posible permanecer estático, donde a partir de su nueva realidad reconocen lo que tienen y redirigen sus vidas para un fin común. A este proceso se le denomina "*resiliencia*", donde los expertos han realizado un conjunto de investigaciones, las cuales han aportado una mirada diferente a la vivencia de la discapacidad en familia, pasando de un paradigma negativo centrado en la patología a uno más optimista focalizado en la posibilidad, es decir, concentrado en el reconocimiento de la persona como un ser humano capacitado para ejercer su singularidad, donde las madres juegan un papel determinante.

Con respecto a esta idea es importante comentar que los testimonios recuperados de los integrantes de las familias entrevistadas contribuyen con datos significativos al hecho de ser resilientes. Esto quiere decir que, en un primer momento el factor que participa como la base para la construcción de la resiliencia con el pasar del tiempo después del enfrentamiento inicial con la discapacidad, es la aceptación, debido a que en todas las entrevistadas, reportaron que esta experiencia fue un proceso de asimilación de la condición de su hijo, de manera que poco a poco ésta adquiere un papel determinante ante la nueva circunstancia de vida.

En ningún momento las madres de familias entrevistadas refirieron que hubiese sido fácil o sencillo, declararon que han tenido altas y bajas en sus vidas, se observó que ellas hacen propio su papel de figuras directamente responsables del desarrollo de su hijo, de modo más consciente y voluntario, esto quiere decir, que tanto internamente como socialmente se admiten responsables de su hijo. Desde el primer momento las madres entrevistadas asumieron la aceptación de su hijo; con miedo, con incertidumbre, con tristeza, pero con una actitud de acogida hacia el hijo. Esta situación parece tener relación con la aceptación incondicio-

nal, la que de modo regular se presenta en la mayor parte de las familias, como un rasgo natural. La cual, en estos casos, se manifestó desde el momento del nacimiento, además de que las madres de modo particular se reconocen como las primeras responsables de su nueva condición de vida o también como el cuidador principal, y esto las conduce en el mejor de los casos de forma positiva a procesos futuros de autodeterminación, cuando de resiliencia se habla, es decir, cuando el proceso resiliente se detona. Por lo tanto, pareciera que después del choque inicial que puede durar tiempo indefinido, ya que depende de cada persona, viene la aceptación siendo el primer proceso en la construcción de la resiliencia.

Fue muy enriquecedor distinguir en las madres que participaron en la investigación, el giro que le han dado a la discapacidad de sus hijos, así como los discursos que se repiten de modo constante y que traducen en acciones. La gran mayoría no había experimentado una crisis de tal envergadura, por lo cual no sabían hasta donde eran capaces de lograr sus metas. Sí mostraron tener conciencia de la confianza en sí mismas, es decir, de saber que son ellas las que deben establecer los medios para que sus hijos alcancen sus metas. Esto permitió observar que la experiencia de la discapacidad es posible convertirla en un hecho enriquecedor y positivo. Y a partir de este hecho ellas trabajan constantemente en generar procesos inclusivos en todos los sentidos, desde su hogar, con la familia extensa, en sus comunidades, en la escuela y en la sociedad. Por lo tanto, es posible afirmar que, sin esta mirada y empoderamiento de las madres, la inclusión educativa de sus hijos sería todavía más compleja. Se requiere de seguir apoyando desde la trinchera de cada persona un cambio, una mirada y un posicionamiento de inclusión para los chicos con discapacidad, sus madres y familias.

## REFERENCIAS

Abery, B. (2006). Family adjustemet and adaptation with children with Down Syndrome. *Focus on excepcional children*, 38(6), 1-18.

- Ángel, A. (2003). *Resiliencia: ¿Cómo enfrentar la desventura y el infortunio?* Recuperado diciembre del 2015 en <http://www.analitica.com>
- Amaya, R., Celene, A., Acle Tomasini, et al. (2014). Caracterización de los conocimientos de las madres sobre la discapacidad de sus hijos y su vínculo con la dinámica familiar. *Acta Colombiana de Psicología*, (17) 1. (ene.-jun. 2014); 91-103.
- Bayat, M. (2010). Evidence of resilience in families if children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8061741/Evidence%20of%20resilience.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504226333&Signature=3yRGuC0A1p0KJbYAUUnUWSdaajo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvidence\\_of\\_resilience\\_in\\_families\\_of\\_ch.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/8061741/Evidence%20of%20resilience.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504226333&Signature=3yRGuC0A1p0KJbYAUUnUWSdaajo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEvidence_of_resilience_in_families_of_ch.pdf)
- Cohen, M. (2015). *Escuela y familia de la mano*. México: Trillas
- Cyrulnik, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- De Andrade Seidl, M. L., y Da Cruz Benetti, S. P. (2011). Resiliencia familiar: nuevas perspectivas en la promoción y prevención en salud. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 7(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/679/67922583004/>
- Espina, A., y Ortego, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales*. España: CCS.
- Fresnillo, M. (2014). Desde la familia, la discapacidad se mira con otros ojos. *Revista Educación y futuro digital*, 9(2014), 60-73. Recuperado de [http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde\\_la\\_familia\\_la\\_discapacidad\\_con\\_otros\\_ojos.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART21520/Desde_la_familia_la_discapacidad_con_otros_ojos.pdf)
- García-Vesga, M. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 63-77. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v11n1/v11n1a04>
- Garrido, E. (2009). La familia, constructora de destinos perso-

- nales y sociales en el ámbito de la discapacidad. En P. Brogna. *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 342-360). México: FCE.
- González Zúñiga, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico clásico. *Liberabit. Revista de Psicología*, (10). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/686/68601009/>
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington DC: Organización Panamericana de la salud. Recuperado de <http://200.32.31.245/transferecia-universitaria/aprendizaje-y-servicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20-%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20-%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>
- Martín, J. C, Cabrera, E., León, J., y Rodrigo, M. J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, (29)3, 886-896. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.150981>
- McCubbin, H. Y Patterson, J. (1982). The family stress process: The double ABCX modelo for ajustment and adaptation. En H. McCubbin, M, Sussman yJ. M. Patterson (eds.) *Social stress and family: Advances infamily stress theory and research*. Nueva York: Haworth Press.
- Navarro, J. (2003). Reseña de “Los patitos feos. La resiliencia una infancia infeliz no determina la vida”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417313.pdf>
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Argentina: Lugar Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York. Estados Unidos.
- Ortega, P., Salguero, A., y Garrido, A. (2007). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología La-*

- tinoamericana*, 25(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/799/79902511/>
- Palomar Lever, J., y Gómez Valdez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, 27(1), 7-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18014748002>
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano* (9ª ed.). México: Mc Graw Hill.
- Peralta, F. y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22) 1339-1362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018>
- Peralta, F., y Arellano, A. (2010). El papel de la familia en la promoción de la autodeterminación de sus hijos/as con Síndrome de Down: el Enfoque Centrado en la Familia (ECF). En Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (Ed.) *Actas del II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: "La Fuerza de la Visión Compartida"*. (pp. 835-844) Granada, España. Recuperado de <http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/e4dd9d6b4249e550046bd57e9aa942f027efa50d.pdf>.
- Pereda, T. (2012). *Curso de psicoterapia de familia y pareja. Propuestas de intervención sistémica en la relación de ayuda*. EVNTF (Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar). Recuperado de <http://www.avntf-evntf.com/homeasociacion.asp>
- Piña, J. (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de psicología*, 31(3), 751-758. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282015000300001](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282015000300001)
- Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Araya, M. R., y Guerrero Castro, C. (2012). La familia como promotora de la independencia en niños y niñas con discapacidad motora. *Revista Electrónica Educare*, 16(1).
- Real Academia Española (RAE), (2015). *Diccionario de la Len-*

*gua Española*. Edición del Tricenterario. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=PTk5Wk1>

- Roque, M. D. P., y Acle, G. (2013). Resiliencia materna, funcionamiento familiar y discapacidad intelectual de los hijos en un contexto marginado. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 12(3), 811-820. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/647/64730275013/>
- Sinche, E., y Suárez, M. (2006). Introducción al estudio de la dinámica familiar. *RAMPA. [Internet]*, 1(1), 43. Recuperado de <http://www.idefiperu.org/RAMNRO1/RAMPA%20V1N1%20Parte2.pdf>
- Suriá, R. (2011). Discapacidad adquirida y discapacidad sobrevenida: análisis comparativo de la sobrecarga que generan ambas formas de discapacidad en las madres de hijos afectados. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(239), 67-84. Recuperado enero 2016 en [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34648/1/2011\\_Suria\\_Siglo-Cero.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/34648/1/2011_Suria_Siglo-Cero.pdf)
- Suriá, R. (2013) Discapacidad y empoderamiento: análisis de esta potencialidad en función de la tipología y etapa en la que se adquiere la discapacidad. *Anuario de psicología*, 43(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/970/97030658002/>
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A., y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 10(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/802/80212387003/>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/778/77827102/>
- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 12(3) 283-299. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818049003>
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: estrategias para su fortalecimiento*. Madrid: Amorrortu.

El libro *Inclusión educativa: desafíos del siglo XXI*, plantea desde una mirada plural de enfoques epistemológicos, metodológicos, teóricos e instrumentales, qué, cómo y para qué de la inclusión educativa desde diferentes actores: profesores, estudiantes, padres de familia. El contenido del libro abre nuevas vetas para reflexionar cómo se piensa, que innovaciones se han realizado, y qué falta por atender en torno a la inclusión educativa en el sistema educativo, la familia y la sociedad.

La obra, se realizó gracias a los autores y especialistas dedicados a cultivar el objeto de la inclusión educativa. Un reconocimiento a su contribución y entrega por dar cuenta de lo que se ha hecho, y lo que aun falta por hacer en el ámbito de la inclusión educativa a favor de una sociedad más justa y equitativa.

**Mauricio Zacarías Gutiérrez**